POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE:
EDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue.

J. DELGOFFE : *Le classement des élèves et la mesure du rendement qu'ils fournissent.*

Ch.-L. BAUDOUIN et Ad. FERRIÈRE : *Effort et auto-suggestion.*

Dr V. PAUCHET : *Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères.*

Une école expérimentale aux Etats-Unis.

L'intérêt en pédagogie, selon le Professeur Dr Georg Kerschensteiner.

Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

"Pour l'Ere Nouvelle" est la revue des pionniers de l'éducation

3me Année. JANVIER 1924 No 9.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

GENÈVE, Florissant, 45. — (En été: Les Pléiades s/ Blonay, Vaud, Suisse)

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J. J. Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N., tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue «*Pour l'Ere nouvelle*» (Genève, Pélisserie, 18, 6 fr. suisses par an, un numéro : 1 fr. 50). Le numéro de juillet 1922 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 0 fr. 50 suis. port en plus).

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Genève, Pélisserie, 18, 1920, 0 fr. 50 suisses).

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles.

3me Année. — No 9. Janvier 1924.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

The New Era
organe anglais de la Ligue
publié par
Mrs Beatrice Ensor
(11, Tavistock Square,
Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ECOLE DES SCIENCES DE L'EDUCATION) DE GENÈVE

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue
publié par
Mlle Dr. Elisabeth Rotten
(Behrenstrasse 26 a.
Berlin, W. 8.)

Abonnements : 6 fr. suisses (réduits à 5 fr. suisses pour les pays dont le change est tombé à moins de 50 % de la parité or). Abonnements postaux : 20 centimes en plus (sauf pour les pays à tarif réduit).

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays.

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I. 184.

Pour la France : M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon N° 101.31.

Notre Ligue

Les échos que nous recevons touchant le IIme Congrès international d'Education nouvelle à Montreux et le fascicule 8 de notre revue qui en rend compte, continuent à être chaleureux et encourageants. Nos correspondants admirent, dans cette manifestation de vitalité spirituelle de notre Ligue, l'union étroite entre la théorie et la pratique. « Nous sommes loin, ici, des vaines parlottes et de l'idéalisme vague de tant de congrès de pédagogie et autres », nous écrit un ami. C'est bien là le sentiment éprouvé par tous les adhérents à notre Congrès et par les lecteurs de notre fascicule 8. Nous en trouvons le témoignage jusqu'en Amérique où M. S. STANWOOD COBB relève, dans le dernier Bulletin de la *Progressive Education Association*, l'esprit enthousiaste et rénovateur qui a animé les membres de notre Congrès.

Du 6 au 8 octobre, M. H. BAILLIE-WEAVER, Mrs Beatrice ENSOR et Mlle Dr Elisabeth ROTTEN se sont retrouvés à une autre congrès que celle-ci avait convoqué à Leuchtenburg, près de Iéna. Une soixantaine de pédagogues novateurs d'Allemagne s'y sont rencontrés et ont resserré les liens si nécessaires entre lutteurs d'avant-garde et pionniers de la psychologie de l'enfance. L'exposé fait par M. LOTTIG, sur les écoles expérimentales de Hambourg, a été tout particulièrement impressionnant.

Parmi les sections de notre Ligue en voie de création, signalons celle du corps enseignant et des psychologues expérimentateurs d'Espagne dont M. TOMAS Y SAMPER est l'ardent initiateur et qui va se constituer sous peu. Cette section sera, vis-à-vis de celle de Barcelone, dans le même rapport que « La Nouvelle Education » (plutôt expérimentale et scientifique) vis-à-vis de « L'Education nouvelle » (plutôt propagandiste) en France.

La Suède a constitué une association dans le même esprit que le nôtre. Avec un bel entrain, Mlle Ester EDELSTAM et ses collaborateurs ont lancé les premiers numéros d'une revue pédagogique où ils exposent les principes et buts de notre Ligue et reproduisent plusieurs des conférences du Congrès de Montreux. Aux dernières nouvelles il y avait, dans le délai de moins d'un mois, plus de cent abonnements. Nos vœux très chaleureux aux valeureux champions de l'Education nouvelle en Scandinavie.

Ajoutons qu'en présence de la détresse actuelle de l'Allemagne, et dans la conviction qu'il n'y a qu'un moyen efficace de lutter contre les puissances de réaction : c'est de venir en aide aux forces créatrices de l'avenir, — « Pour l'Ere nouvelle » a ouvert une souscription à Genève et a pu envoyer en

novembre 300 fr. suisses à six *Land-Erziehungsheime* et *Freie Schulgemeinden*. La souscription reste ouverte.

Voilà pour le passé. Voici pour l'avenir.

Dès janvier 1924, au siège du Bureau international des Ecoles nouvelles, à Genève (Florissant, 45), la Ligue internationale pour l'Eucation nouvelle établit une Bibliothèque de prêts, comme celle qu'elle possède à Londres depuis 1919. Droit d'inscription pour nos membres : 25 fr. suisses par an ; frais de port à leur charge. Nous publierons dès avril la liste des revues françaises et étrangères et des ouvrages qui sont à la disposition de nos membres. Nous sollicitons de tous les éditeurs d'ouvrages pédagogiques l'envoi à double des livres qu'ils désirent voir figurer dans notre Bibliothèque de prêts.

Enfin — ceci plus particulièrement pour nos membres de France et de Belgique — notre Ligue compte réunir en un congrès, au château de Villebon, par Palaiseau (Seine-et-Oise), à une demi-heure au sud de Paris, les pionniers de l'éducation nouvelle et les personnes qu'intéressent nos recherches et nos expériences. Ce Congrès aura lieu très probablement du 25 au 28 avril (vendredi, samedi, dimanche après Pâques et lundi). Quelques conférenciers de valeur nous ont déjà promis leur concours. Grâce à la générosité du Conseil d'administration de l'Ecole de l'Ile-de-France — école fondée en 1901 par M. Herbert B. Hawkins et que dirige provisoirement M. Jean Neel — l'inscription au Congrès, pension complète comprise, sera (sauf imprévu dû aux variations possibles du change), de cent francs français. Notre fascicule d'avril contiendra plus de détails sur cette réunion. Toutefois les personnes qui se seront inscrites avant la fin d'avril (Genève, Florissant, 45, en joignant à l'inscription 100 francs français ou son équivalent en francs suisses) recevront dès fin mars des renseignements plus détaillés sur le Congrès et les orateurs.

LA RÉDACTION.

Le classement des élèves et la mesure du rendement qu'ils fournissent

LE MOUVEMENT AUX ÉTATS-UNIS

(origine, extension, dangers)

La mesure de l'intelligence des enfants et de leur rendement scolaire a été l'objet d'une étude toute spéciale pendant ces dernières années en Amérique. C'est certainement dans ce domaine de la science éducative que les modifications et les progrès sont les plus marqués et les plus rapides.

Il ne m'appartient pas de faire ici l'historique de la question, ce qui nous porterait trop loin. A notre époque, la tendance scientifique s'est affirmée de jour en jour d'avantage : on a voulu «mesurer» la valeur scolaire d'un enfant en termes précis, tout comme on mesure sa taille et son poids. Les unités de mesure établies dans toutes les branches des sciences naturelles ont certainement été une cause de leur avancement rapide. Où en serait la science sans le mètre, le gramme, le volt ou l'ampère ? D'après un pédagogue américain, c'est l'absence d'une unité de mesure qui, plus que toute autre chose, a empêché l'éducation d'être comptée au rang des sciences proprement dites. Aussi une réaction en faveur de ce mouvement a-t-elle pris une grande extension : plusieurs universités ont des *Bureaus of research* qui pratiquent des enquêtes dans les écoles surpeuplées des villes, aussi bien que dans les petites communautés rurales. Certains grands centres ont leur «bureau de recherches» relevant de la municipalité et indépendant des collèges et universités. Des fondations privées, — telle la fondation Rockfeller — encouragent aussi ces travaux. Mais ce qui conduira surtout à donner un puissant essor à l'étude de la mesure en matière d'éducation, ce fut le travail fait par le *Psychology Committee of the National Research Council*. C'est ce comité, sous la présidence de R. M. Yerkes qui, au moment de la formation de l'armée américaine en vue de la guerre mondiale, établit une série de tests psychologiques permettant de mesurer les aptitudes particulières des hommes enrôlés et de les répartir ainsi dans les régiments où ils étaient susceptibles de rendre le maximum de services.

Depuis lors, tous les jours, des professeurs de psychologie des grandes universités créent, standarisent et publient de nouveaux tests.

Le fait donc de faire subir des tests aux élèves n'est pas nouveau : depuis des générations, les instituteurs et professeurs en ont employés; les *standard-tests* d'aujourd'hui ne diffèrent des questions de concours d'examens aux yeux des personnes non initiées qu'à un point de vue : les uns sont imprimés et distribués aux enfants, les autres sont écrits au tableau ou dictés.

Poussée trop loin, la manie de créer et d'appliquer de nouveaux tests pourrait évidemment avoir ses dangers. Il ne faudrait pas que l'instituteur mécanise et systématise son enseignement en vue des tests qui en sont le contrôle, ni que le travail scolaire se limite à une préparation aux tests.

Mac Call estime que les principaux reproches faits aux *standard-tests* se ramènent à deux :

1. Il n'y a pas de tests susceptibles de mesurer tous les buts auxquels l'instruction doit viser.

2. Les tests sont quelquefois mal employés et mal interprétés. Mais, d'après lui toujours, ces critiques doivent provoquer un zèle plus grand d'une part à créer de nouveaux tests ayant une extension plus grande, d'autre part à mieux initier les personnes appelées à en faire usage.

LE CLASSEMENT DES ÉLÈVES

Les différents moyens de mesurer la valeur des élèves afin d'arriver à un classement peuvent se ramener à trois principaux :

La mesure du degré d'intelligence.

La mesure du degré d'éducation.

La mesure pédagogique ou le jugement de l'instituteur.

Etant données ces bases, quels sont les buts auxquels il faut viser ?

1. Former des groupes homogènes d'élèves ayant un même degré d'avancement scolaire. De cette façon l'instituteur peut travailler avec tous, au lieu de n'être suivi que par une partie de la classe ; suppression par là même des « queues » de classe qui ne comprennent pas ce qui se fait autour d'elles, et suppression aussi des élèves trop avancés qui s'ennuient et perdent leur temps dans des groupes non-homogènes.

2. Mettre ensemble les enfants susceptibles de progresser avec la même vitesse. Il serait désirable de refaire le classement périodiquement pour s'assurer de l'homogénéité du groupe. Celle-ci serait maintenue plus facilement dans le cas d'un classement basé sur la vitesse avec laquelle la classe progresserait que dans le cas du classement établi d'après l'habileté initiale des enfants.

Au lieu de cela, ce sont des raisons aussi peu pédagogiques que psychologiques qui, trop souvent encore, règlent la composition d'une classe: des parents insistent pour que leur enfant monte de classe en classe, bien qu'il soit manifestement prouvé que le travail fourni soit inférieur au rendement exigé ; mais les parents étant influents, le directeur veut les ménager et accède à leur désir. Parfois on prend prétexte de ce que les enfants ayant un ou deux ans de retard sont trop grands comparativement aux autres du groupe et on les fait passer au degré supérieur afin que les sièges et le mobilier soient plus adéquats à leur taille. D'autres fois encore, la surpopulation des classes inférieures est si forte que pour faire place aux nouveaux arrivants, on laisse passer au degré suivant tous les enfants, sans tenir compte du fait que certains, étant inférieurs au niveau de la classe qu'ils quittent, seront tout à fait incapables de suivre le travail qui se fera dans la suivante.

Bref à toutes ces mauvaises raisons on peut espérer voir succéder dans un avenir proche le classement basé sur les examens psychologiques.

Classement basé sur les tests d'intelligence

Il existe une relation étroite entre l'« âge mental » d'un enfant et la qualité de son travail scolaire. Si l'on s'aperçoit qu'un élève cesse de faire des progrès satisfaisants en classe, on peut espérer trouver une explication à ce fait en lui faisant subir quelques tests d'intelligence et en établissant à nouveau le rapport entre son âge mental et son âge réel.

Whipple, Terman et plusieurs autres psychologues américains sont d'accord pour dire que l'âge mental d'un enfant est un excellent index de la qualité du travail que l'élève est capable de faire. Des enquêtes faites dans des écoles ont prouvé que le classement au moyen de tests d'intelligence est plus précis que celui établi par le jugement de l'instituteur ; aussi semble-t-il logique de conclure que des tests analogues devraient être donnés à tous les enfants et que chacun devrait être placé dans la classe dont l'âge mental se rapprocherait le plus étroitement du sien.

Classement basé sur les tests éducatifs

Ces tests mesurent la valeur du travail scolaire : ce sont des sortes de questionnaires standarisés résumant les connaissances d'histoire, de géographie, de calcul, etc., que les élèves d'un certain âge « sont tenus » d'avoir. Des résultats obtenus on déduit l'âge éducatif de

l'enfant. Celui-ci peut fournir une nouvelle base de classification.

L'âge mental est supérieur comme moyen de classement en ce qui concerne les classes élémentaires, mais l'âge éducatif estime directement le progrès scolaire, et au fait de l'enchaînement des tests d'une année à ceux de la suivante, il est facile de s'assurer si un enfant a sauté une partie du programme dans une ou plusieurs branches.

L'idéal serait évidemment de combiner les résultats d'une série de tests d'intelligence avec ceux d'une série de tests éducatifs: c'est ce qui a été tenté parfois dans des essais de réorganisation d'écoles à New-York aussi bien que dans d'autres villes des Etats-Unis.

Classement basé sur le jugement de l'instituteur

Ce moyen est loin d'être aussi précis et efficace que les deux précédents.

Il est en effet difficile sinon impossible de juger un nouvel élève, qu'il vienne d'une autre classe ou d'une autre école, ou même qu'il n'ait pas encore fréquenté d'école du tout. De plus, s'il est aisé de distinguer les bons élèves des faibles, il l'est moins d'établir des degrés précis parmi ceux qui constituent la moyenne de la classe. Même parmi ses élèves qu'il connaît bien, l'instituteur peut porter des jugements inexacts, se laissant influencer par la conduite de l'enfant, son attitude, ou par des faits extérieurs à la vie scolaire. Il a été constaté aussi que rarement sans doute un élève arriéré était désigné par l'instituteur comme « moyen » ou « supérieur », mais que très souvent des enfants d'une intelligence brillante étaient méconnus et classés parmi la moyenne.

Il ne faudrait pas conclure de ceci que le jugement de l'instituteur doit être écarté, parce que personnel et sujet à trop d'erreurs. Il peut au contraire être d'un sérieux appoint au moment de l'examen des résultats fournis par les tests mentaux ; et si l'instituteur s'initie peu à peu à ceux-ci, son jugement, de purement subjectif qu'il était, deviendra insensiblement objectif et aura une valeur bien plus grande que celle des tests appliqués seuls.

TESTS COLLECTIFS ET TESTS INDIVIDUELS

Si l'on veut examiner au point de vue psychologique une ou plusieurs classes d'une école, le moyen le plus rapide de procéder pour avoir des résultats concernant chaque élève est de soumettre les différents groupes à une série de tests collectifs.

Certains de ceux-ci sont des *tests d'intelligence*, d'autres des *tests éducatifs*.

Parmi les premiers une distinction s'impose entre les *non language tests* et ceux qui exigent l'emploi (lecture et écriture) de l'anglais.

Dans les deux cas voici comme on procède: on distribue aux enfants des feuillets imprimés comportant une série de questions ou de dessins. L'instituteur, ou la personne spécialement chargée de la chose, donne les instructions et limite le temps réservé à chaque test. S'il s'agit des tests nécessitant de la lecture et de l'écriture, les enfants ont à répondre à des questions de jugement, de réflexion, de mémoire ou d'intelligence. Quand il s'agit de *non language tests*, comme le nom l'indique, aucun texte n'est soumis aux élèves, mais bien une série d'illustrations, de signes ou de dessins, qu'ils doivent traiter comme on le leur indique verbalement ou par signes au fur et à mesure du travail, et qui permettent de juger, chez eux, des mêmes qualités que celles révélées par les tests précédents. Les derniers offrent évidemment l'avantage de pouvoir s'appliquer aux classes de sourds-muets et, dans le cas de New-York, aux nombreuses écoles des quartiers où la majorité de la population est constituée d'émigrants connaissant pas ou peu l'anglais, et pour lesquels l'élément langage constitue une difficulté supplémentaire.

La variété de tests utilisés est très grande et très étendue : elle embrasse toute l'échelle scolaire, du jardin d'enfants à l'université.[1]

Au point de vue mesure du rendement scolaire, il y a lieu de distinguer les *tests éducatifs collectifs* de ce qu'on appelle les *échelles de mesure*.

Les tests mêmes sont appliqués de la même façon que les tests d'intelligence, mais le sujet est limité à l'histoire, aux mathématiques, aux langues étrangères, à une branche quelconque de l'enseignement. Les questions sont analogues à celles de certains examens, mais offrent sur ceux-ci l'avantage que, lors d'une enquête, les résultats de différentes écoles peuvent aisément être comparés, parce que le même test présenté d'une même façon à tous les enfants et coté suivant les mêmes règles, fournit un élément de comparaison identique.

Les échelles de mesure, telles qu'elles existent pour la composition anglaise et pour l'écriture, établissent une série de degrés, depuis les plus imparfaits jusqu'aux meilleurs

[1] *The World Book Co* (Yankers on Hudson) édite une bibliographie assez complète des tests de toutes espèces publiés aux Etats-Unis et classés d'après les sujets qu'ils embrassent : géographie, mathématiques, etc.

qu'on puisse espérer ; une certaine valeur numérique est accordée à chacun. Veut-on estimer le travail d'un élève dans l'une ou l'autre de ces branches, on le compare aux degrés de l'échelle et, d'après la place qu'il occupe, on calcule le nombre qui doit représenter sa valeur : nombres conventionnels, mais standarisés et utilisés donc d'une manière uniforme dans les examens d'enfants.

Les tests Binet et Simon ont été modifiés par plusieurs psychologues américains ; la revision la plus complète et la plus fréquemment utilisée est celle due à Terman, professeur à Stanford University (Californie).

En dehors de ces tests individuels, on soumet aux enfants une série de tests non-verbaux (reconstruction d'images, mémoire visuelle et motrice, etc.). L'ensemble des résultats fournis par ces derniers et par la revision des Binet donne une estimation assez complète de l'âge mental des enfants.

Dans quelle mesure et comment utilise-t-on ces différents tests ? Si l'enquête porte sur l'âge mental des enfants, on donne tout d'abord à la classe entière deux tests collectifs d'intelligence : test de langage et *non language test*. Après avoir établi la moyenne des résultats de ces deux tests, on examine, au moyen ce deux espèces différentes de tests individuels, les cas présentant un intérêt particulier : enfants de beaucoup inférieurs ou supérieurs à la moyenne. Ceux-ci sont ensuite tranférés s'il y a lieu dans les classes spéciales.

QUELQUES ESSAIS DE RÉORGANISATION SCOLAIRE

Je voudrais terminer cet exposé sommaire et forcément incomplet sur le classement des élèves en montrant comment la réorganisation s'est faite dans quelques écoles publiques de New-York, prises au hasard.

Toutes ces écoles ont huit années d'étude à promotion bi-mensuelle ; c'est-à-dire que l'année scolaire étant divisée en deux semestres, l'élève change de classe deux fois par an ; il y a une 1e A, 1e B, 2e A, 2e B et ainsi de suite, 8e B étant la dernière classe. Si un enfant doit doubler sa classe, cela entraîne pour lui un retard de six mois et non d'une année comme c'est souvent le cas.

Les classes étant généralement surpeuplées, il a fallu les subdiviser : la répartition en deux ou trois groupes s'est faite d'après les résultats des tests mentaux : le groupe inférieur forme la classe à progrès lents, le groupe supérieur celle à avancement rapide et le moyen, la classe ordinaire et régulière. Parfois cependant un de ces groupes peut faire défaut.

C'est aussi au moyen de tests psychologiques que sont constituées les classes d'enseignement spécial ; les anormaux y sont réexaminés à fréquents intervalles afin que l'on puisse s'assurer de la façon dont ils profitent de l'attention particulière qui leur est accordée.

Une expérience très intéressante vient d'être faite il y a un peu plus d'un an dans une école de New-York (*Public School* 165, Manhattan) : deux classes pour enfants spécialement bien doués y ont été créées. Les élèves ont été choisis dans plusieurs des écoles publiques de New-York, mais transférés à l'école 165 où l'essai est tenté.

Plusieurs problèmes se sont présentés évidemment au moment de la réalisation de ce projet : il fallait limiter l'âge des enfants choisis ; il fut décidé qu'on prendrait ceux ayant de 7 ans $^1/_2$ à 9 ans $^1/_2$ et dont le quotient d'intelligence serait au minimum 160.[1] Celui-ci fut depuis peu abaissé à 153. Les classes dans lesquelles ces élèves furent trouvés variaient d'une 3e année à une 6e année d'étude.

Pour en venir aux enfants eux-mêmes et aux premiers résultats déjà obtenus, je passerai sous silence le problème financier qui se présentait du fait de la création de ces classes, ainsi que la difficulté de trouver des institutrices sachant adapter le programme et l'activité de leurs élèves aux exigences nouvelles de ces deux groupes. Car il faut s'attendre à recontrer certains changements dans le programme habituel quand celui-ci doit être présenté à des enfants dont le quotient d'intelligence varie entre 153 et 188 ! — Par exemple il a été jugé inutile de faire des exercices de lecture proprement dite, puisque tous les élèves sont supérieurs à ce qu'on serait en droit d'attendre même en 6e année. La même chose est vraie pour l'orthographe. Le temps gagné par deux cours supprimés est consacré à des excursions, des discussions et du travail libre. Cette expérience étant toute récente, il n'a pas été possible de faire déjà beaucoup de modifications au programme et aux méthodes. Un cours de français a été ajouté et il est question d'en former un de latin et un d'algèbre. De plus, les enfants font beaucoup de travail écrit, parce que, si leurs pensées travaillent vite et abondamment, le mécanisme de l'écriture est encore à acquérir. Le

[1] Le quotient d'intelligence est le rapport de l'âge mental à l'âge réel ou chronologique :

$$\text{I. Q.} = \frac{\textit{mental age}}{\textit{chronological age}}$$

reste de leur activité se répartit entre le travail à la bibliothèque et l'emploi du microscope, de la machine à écrire et des établis de menuiserie. Si les espérances fondées sur eux se réalisent, en trois ans ces élèves auront terminé le programme complet de l'école primaire et y auront ajouté trois années de français, une de latin et une d'algèbre, ainsi que des connaissances bien plus développées en littérature, en histoire et en sciences naturelles.

Il sera très intéressant de suivre les rapports relatifs à ces classes et de lire les études faites sur chacun de ces enfants en particulier : quelques-uns sont de réels génies. Cette expérience n'est pas la première de ce genre : Terman a conduit une enquête et établi une sélection analogue en Californie, il y a déjà quelques années.

Le domaine de la psychologie appliquée à l'éducation est incontestablement très vaste et offre plus d'une suggestion digne d'intérêt ! Les tests mentaux appelés, on le voit, à rendre de grands services dans la réorganisation scolaire, doivent avant tout être étudiés, compris, et bien interprétés pour constituer une œuvre utile et non dangereuse, capable de remplir le rôle auquel on la destine. J. DELGOFFE.

Sur le même sujet, on lira avec intérêt l'opuscule n° 2 de la série publiée par la Société belge de pédotechnie avec la collaboration de l'Institut J. J. Rousseau de Genève sous le titre de «Documents pédotechniques». Cet opuscule, de 56 pages, est intitulé : *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation* par le Dr DECROLY, professeur à l'Université de Bruxelles, et R. BUYSE, inspecteur de l'enseignement primaire, docteur ès sciences pédologiques (Bruxelles, Lamertin, 1923).

On y voit (p. 14) que J. J. Rousseau a déjà prévu les tests et leur rôle. L'intelligence y est caractérisée (pp. 16 et 38) comme l'adaptation rapide aux faits nouveaux. On y montre le lien étroit de l'intelligence et de la moralité (pp. 20-21). J'ai relevé encore : pp. 23 et 37 : utilité des tests ; p. 36 : ce qu'est un test ; p. 45 : le problème des mieux doués ; pp. 46-47 : la nécessité de créer des centres de recherches et d'utiliser tous les enfants de toutes les écoles comme «matériel» d'observation pour faire progresser la psychologie de l'enfance ; p. 48 : nécessité d'établir des classes expérimentales ; pp. 49-50 : rôle de l'inspecteur scolaire. L'opuscule se termine par la formule : Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation. Cela revient à dire : mécaniser la vie matérielle par une technique précise, afin de libérer la vie spirituelle, rôle de l'éducation proprement dite. Ad. F.

Effort et Autosuggestion

Les lignes qui suivent nous sont aimablement communiquées par M. Ch. L. Baudouin pour répondre aux objections que nous avions formulées dans notre fascicule de juillet 1923 au sujet de sa théorie de l'effort. Elles trouveront place, nous dit l'auteur, dans un nouveau petit livre qu'il prépare : *La Force en Nous*, remaniement de son ouvrage *La Culture de la Force morale* (Editions de la Société de Psychologie appliquée de Nancy — Allen and Unwin, London).

Un acte ne finit par s'accomplir sans effort que si l'effort pour l'accomplir s'est longtemps exercé ; le bon moyen de ne pas faire d'efforts, c'est d'en avoir fait ; et ceci est vrai pour l'acte d'attention comme pour nos autres actes.

Cette idée est importante. C'est pour l'avoir méconnue que l'on prend si souvent à rebours les problèmes de l'éducation de la volonté.

L'effort suppose un obstacle. Il y a effort, au moment où quelque chose «accroche» dans notre activité, où le mécanisme ne joue pas. L'effort est le signe que nous ne sommes pas encore adaptés à la situation. Si nous nous exerçons quelque temps au même acte, l'effort s'atténue, disparaît.

S'accomplissent au contraire sans effort les actes pour lesquels nous disposons d'un mécanisme tout monté, par la nature ou par l'exercice. Le mécanisme est monté par la nature, dans l'acte réflexe ; par l'exercice dans tout ce qu'on nomme habitude (et l'on sait que l'habitude peut finir par atteindre à la facilité et à l'inconscience du réflexe). Enfin, le cas est mixte — c'est-à-dire que la nature et l'exercice entrent tous deux pour une part — dans les actes instinctifs et les actes suggérés. Ici l'habitude a bien aussi beau jeu que la nature. Spalding et William James l'ont montré en ce qui concerne l'instinct. On se souvient peut-être de l'expérience amusante des poulets de Spalding : ayant un capuchon sur les yeux aux premiers jours de leur vie, ils ne peuvent suivre leur mère, et ensuite, décillés, ils ne peuvent plus apprendre à la suivre ; car l'instinct qui les y eût poussés n'a que quelques jours de durée, et s'il paraît durer beaucoup plus, c'est en réalité l'habitude

seule qui s'est fixée. Quant à la suggestion nous savons combien elle se développe par un exercice méthodique. C'est donc avant tout l'exercice, l'acquisition d'une habitude, qui nous permet d'accomplir certains actes sans effort.

Faire l'éducation de l'effort ne peut signifier autre chose, justement, que développer des habitudes qui tendent à rendre l'effort inutile. Et c'est cela qui donne à cette forme d'éducation une situation particulière, paradoxale, et induit les théoriciens à toutes sortes de confusions. En effet, quand on veut éduquer l'attention, la mémoire, l'imagination, il s'agit d'*augmenter* ces facultés ; au contraire, éduquer l'effort, cela ne peut être que le *diminuer*. Le mot « éducation » se trouve donc avoir dans les deux cas deux sens diamétralement opposés, ce qui n'est pas pour éclairer les choses. Mais quand on se met à parler d'« éducation de la volonté », la confusion devient inextricable. Nous avons en effet reconnu, grosso modo, dans la volonté deux moments, le premier qui s'apparente à l'attention, le second qui est surtout effort. « Eduquer la volonté », ce sera donc à la fois éduquer l'attention et éduquer l'effort, ce qui revient à dire : augmenter l'attention et diminuer l'effort, et dans cette formule d'apparence bien innocente « éduquer la volonté », le mot *éduquer* dissimulera traîtreusement deux sens aussi contraires que possible.

Le contraste, à ce point de vue, entre l'effort et toute autre faculté s'explique d'ailleurs sans peine. L'effort n'est pas une fonction au même titre que les autres, attention ou mémoire par exemple ; mais il est le nerf qui sous-tend toutes nos fonctions actives. Il n'y a pas d'effort en soi, mais il y a un effort d'attention, un effort de mémoire, et ainsi de suite.

Dira-t-on cependant qu'il faut songer à développer en outre « l'effort en général » ? Dira-t-on qu'il faut prendre (et en effet on le dit souvent) « l'habitude de l'effort » ?

Certes les différents efforts particuliers offrent entre eux quelque parenté ; ils représentent tous une certaine attitude de tension que nous connaissons bien, un état de conscience original. Et ils se distinguent encore par ce fait, qu'ils apparaissent tous quand nous avons à accomplir un acte inaccoutumé. Mais alors il se pourrait bien que l'expression « prendre l'habitude de l'effort » tout comme celle d'« éducation de la volonté » fût moins intelligible qu'elle ne semble. Car, prendre l'habitude de l'effort, ce ne peut être en somme que s'accoutumer à l'inaccoutumé.

L'habitude de l'effort, si ces mots ont un sens, cela ressemble beaucoup à l'esprit d'entreprise. C'est avoir toujours l'initiative en éveil, pour s'adapter au nouveau qui peut surgir. Mais l'initiative elle-même, dans la mesure où elle devient coutumière, devient un peu moins un effort. Et l'imprévu duquel on est aux aguets, n'est plus tellement l'imprévu.

Ch.-Louis Baudouin.

*

La controverse au sujet de l'effort et de l'autosuggestion — laquelle, nous dit-on, doit s'accomplir sans effort — n'aura pas été inutile. Amorcée dans notre fascicule de juillet, p. 68, continuée, lors de la discussion du rapport de M. Coué au Congrès de Montreux (n° 8, pp. 111-119), elle nous a montré une fois de plus que nous n'avions pas affaire à une divergence de points de vue, mais à un malentendu au sujet du sens à accorder aux termes. Appelons *effort obligé*, l'effort dont parle M. Baudouin et nous serons d'accord avec lui qu'il faut avant tout le diminuer. Appelons *effort spontané* le débordement naturel du « vouloir vivre » et nous dirons qu'il faut avant tout l'accroître, c'est-à-dire fortifier l'énergie physique et psychique de l'individu et laisser champ libre à cette expansion spontanée de son énergie, lorsqu'elle est orientée vers l'accroissement de la vie spirituelle. On en revient à la formule : mécaniser le mécanisme de nos organes et de nos facultés ; libérer pour des buts supérieurs l'énergie ainsi économisée. A cet égard éducation, tout court, et éducation de la capacité d'effort seront synonymes ; toute éducation digne de ce nom, — distincte du dressage et de la mécanisation des activités : apprentissage d'une technique, par exemple — contribuera à accroître la vitalité corporelle ou spirituelle, la capacité de se livrer à un effort. Effort non pas momentané ou fugitif, mais intense et durable (l'un ou l'autre, ou tous deux). En ce sens on peut dire que l'*effort obligé* dont parle M. Baudouin est un moyen pour un but : faire face aux faits nouveaux, les « comprendre » au plein sens du terme, c'est-à-dire les saisir, s'en emparer, les absorber ; faire passer les réactions utiles du conscient à l'inconscient (selon la formule de Gustave Le Bon). Au contraire, l'*effort spontané* est en quelque sorte but en soi, puisque l'élément de spontanéité créatrice qui est en lui constitue le summum de la vie ; mais c'est aussi le moyen universel, puisque sans puissance créatrice, aucun effort obligé ne serait possible. C'est la source unique qui mettra en branle toutes les turbines placées sur le cours d'eau qui s'en échappe.

Ad. Ferrière.

Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères

Le succès, la santé, le bonheur de l'élève dépendront, le plus souvent, de l'équilibre que vous aurez su établir entre sa résistance physique et ses études. Si vous savez *organiser* le repos, les distractions de l'écolier, aussi bien que son travail, non seulement vous obtiendrez un bon résultat scolaire, mais surtout vous le préparerez à remplir une carrière longue et couronnée de succès.

Le but des parents doit être d'éviter le surmenage au moment des examens. Comme les langues étrangères jouent aujourd'hui un grand rôle, il faut les *supprimer* au moment de la préparation des examens ; il faut que l'écolier âgé de 16 ans ait acquis l'*éducation auditive* d'une ou de deux langues vivantes ; il faut que cette connaissance ait été acquise *en dehors* des heures d'études, sans travail et sans fatigue. Songez que votre collégien moderne doit pratiquer chaque jour de la culture physique, trouver 9 à 10 h. de sommeil, se livrer aux sports en plein air, apprendre des travaux manuels qui éduquent l'attention ; songez qu'il doit connaître l'histoire, la géographie, les *sciences* ; qu'il doit apprendre le français, savoir le bien parler, le bien écrire (contrairement à ce que font la plupart des élèves) ; qu'il doit connaître le dessin, le modelage qui développent l'esprit d'observation. Il faut y ajouter le latin que le nouveau programme impose.

Eh bien, à quel moment trouverez-vous le temps de lui enseigner les langues vivantes, de façon qu'il *sache les parler* couramment, sans effort ? Ce ne sera pas au collège. Pour que votre fils *sache* une langue vivante, il faut vous donner de la peine ; il faut que vous vous imposiez un effort soutenu pendant plusieurs années, car vous rencontrerez chaque jour, à chaque heure, des obstacles qu'il faudra surmonter. Si, au contraire, vous avez organisé l'éducation de l'enfant de façon qu'il apprenne une, ou mieux deux langues, de 3 à 15 ans, par l'oreille, le surmenage dû à la préparation des examens n'existera pas. Le collégien pourra consacrer son activité aux autres matières, sans avoir, au moment du chauffage final, à se bourrer la tête d'anglais, d'allemand ou d'espagnol.

Pour que cette connaissance pratique des langues ne provoque pas de surmenage chez l'élève, il faut qu'elle s'acquière en dehors des études, il faut qu'au collège on apprenne les règles de grammaire allemande, anglaise, espagnole, comme on apprend les règles de la grammaire française, ou latine ; mais vouloir éduquer l'oreille de l'enfant dans des cours, à la dose de 3 h. par semaine, est une tâche impossible à réaliser.

Comment faut-il donc procéder pour apprendre aux enfants les langues étrangères ? Il y a trois moyens qui ne peuvent s'exclure l'un l'autre, car les trois doivent être combinés :

a) usage de bonnes, gouvernantes ou institutrices étrangères ;

b) phonographe;

c) séjour à l'étranger.

a) L'emploi d'un personnel étranger à domicile.— L'institutrice ou la gouvernante coûtent cher ; seules les personnes aisées peuvent se l'offrir ; la bonne est meilleur marché, mais la plupart des parents, pour excuser leur abstention, déclarent qu'une bonne ne peut enseigner qu'un langage incorrect. Eh bien, il vaut mieux, dix fois mieux, cent fois mieux, apprendre l'allemand ou l'anglais avec une bonne et dès l'âge de 7 ans, que de ne pas l'apprendre du tout. *L'essentiel, dans la connaissance d'une langue vivante, est l'éducation de l'oreille ;* les incorrections seront corrigées au collège, en apprenant la grammaire.

Pour que l'enseignement d'une langue étrangère soit efficace, il faut que les parents s'y prêtent et qu'ils l'apprennent eux-mêmes, si possible. Il est souhaitable que l'enfant n'entende pas ses parents parler français à la personne qui leur parle une langue étrangère ; or il est dur d'apprendre une langue vivante à 25 ou 30 ans ; on y arrive pourtant très bien.

Mais, dira-t-on, les étrangères habitant en France apprennent le français et, au bout d'un an ou deux, parlent français. Tâchez de les discipliner et de leur interdire de parler français. Si elles n'obéissent pas, il faut les renouveler. Je répète que ce programme, pour les parents, est hérissé de difficultés quotidiennes ; c'est, d'ailleurs, la seule raison pour laquelle tous les parents ne s'y soumettent pas ; ils ne veulent pas s'imposer un sacrifice qui dure plus de 10 ans par enfant, ou chaque génération d'enfants.

b) Méthode du phonographe. — C'est un procédé admirable. Le phonographe est un professeur qui ne se fatigue jamais, consent à donner des leçons de cinq minutes ou de

deux heures, une fois ou dix fois par jour, au gré de vos caprices. Il y a plusieurs méthodes ; je trouve celle de Pathé très bonne pour l'anglais et l'allemand, mais pas assez élémentaire pour l'espagnol. Les familles, les collèges, les écoles de villages devraient avoir un phonographe, comme procédé adjuvant, pour enseigner aux enfants les langues vivantes et la fiction de prose ou poésie françaises.

c) Séjour à l'étranger. — Entre 10 et 18 ans, on peut envoyer les enfants faire un séjour à l'étranger pendant les vacances, à condition qu'ils n'aient avec eux ni frère, ni ami, ni parent. Des maisons d'éducation modernes, telle l'Ecole des Roches, se chargent de trouver les familles, moyennant une très faible rétribution. Il faut cinq ou six séjours entre 12 et 17 ans. Au lieu de ces séjours de vacances, il est mieux de faire un séjour d'un an au collège, dans chaque nation dont la langue est choisie ; les études n'en sont guère retardées ; en principe, les études sont, de ce fait, coupées ; pourtant, parmi les élèves dont les parents ont été assez intelligents pour leur offrir deux ans à l'étranger, entre 12 et 15 ans, je n'ai constaté aucun retard préjudiciable aux examens.

Le séjour d'une année dans chaque collège étranger est aussi efficace que le séjour de vacances dans une famille pendant cinq ou six ans ; les deux procédés sont bons et peuvent d'ailleurs être combinés.

En résumé.

Parents, c'est parce que vous-mêmes vous ne parlez aucune langue étrangère que vous avez la naïveté de croire qu'une langue s'apprend au collège. Non, vos collégiens ne sauront pas de langues étrangères si vous les confiez, pour cet enseignement, à la maison qui se charge d'en faire des bacheliers. D'ailleur, cette étude d'une ou de deux langues vivantes sera pour eux une cause d'échec ou de surmenage au moment de leurs examens ; toute leur vie, les langues étrangères seront un moyen de succès qui leur manquera. Si vous voulez épargner le surmenage du dernier moment à vos écoliers, faites-leur apprendre les langues étrangères par le phonographe, le séjour à l'étranger, ou une bonne, en dehors de leurs études. Leurs professeurs ordinaires leur apprendront la grammaire; c'est suffisant.

Comment réaliser ce programme d'enseignement moderne ? Voilà l'effort auquel l'ère nouvelle pourrait s'associer.

Dr Victor Pauchet
Professeur à l'école de Médecine d'Amiens
Chirurgien de l'hôpital St-Michel.

Comme le rappelle l'auteur de l'article ci-dessus, il existe depuis 1919, à l'Ecole des Roches, Verneuil sur Avre (Eure, France), un « Bureau international d'Education » qui a pour but de « mettre en rapport ceux qui, en France comme au dehors, s'occupent d'éducation et, en particulier, les parents et les maîtres désireux d'envoyer leurs enfants dans un pays étranger ou de recevoir des jeunes gens de ce pays. » S'adresser au directeur : M. Henri Marty.

Un programme d'Ecole nouvelle aux Etats-Unis

Bien que M. William M. Finke, qui rédigea ce programme, ne soit plus à Brookwood, nous le transcrivons ici à titre documentaire. Brookwood est aujourd'hui une Ecole supérieure populaire du type danois, mais M. William M. Fincke a fondé ailleurs (l'adresse nous manque) une Ecole pour laquelle il se base sur le programme même qu'il avait rédigé alors qu'il était encore à Brookwood.

Brookwood répond au besoin croissant de former des esprits constructeurs d'un monde nouveau, selon les voies et l'orientation d'une saine démocratie. On vise à y préparer des travailleurs et des chefs, libérés des erreurs du passé et désireux de se consacrer à l'édification d'un monde nouveau dans un esprit de camaraderie et d'amour. Brookwood est un centre de ralliement pour leurs recherches de fraternité, de démocratie et de vie chrétienne. L'institution, ayant pour but ultime de transformer l'organisation sociale, veut mettre en œuvre les principes de Jésus-Christ dans l'éducation et dans la vie.

PLAN GÉNÉRAL

Convaincu que c'est en pratiquant la démocratie qu'on arrive à lui donner un fondement toujours plus sûr dans les esprits, Brookwood veut appliquer dans son propre cadre les idéals du monde nouveau. Tous ses habitants doivent se sentir une part de responsabilité dans l'œuvre spirituelle, qu'ils travaillent aux champs, aux ateliers, à la cuisine ou en classe. Tous également ont voix en ce qui concerne l'organisation de la communauté : direction, discipline, travail, etc. Conserver l'intégrité de l'esprit de Brookwood est le devoir de cha-

cun, quelle que soit la nature de son travail. On applique le self-government qui respecte l'intégrité de l'individu et développe le sens de la responsabilité. Tout doit être accompli comme un service fraternel, dans un esprit de solidarité et de joie.

Brookwood s'efforce d'élever la personnalité de l'élève et son idéal par un contact toujours plus large avec la vie ; il l'aide à atteindre la pleine possession de soi, dans sa virilité ou sa féminité, stimule sa recherche et sa compréhension de la beauté. Il encourage le naturel et la simplicité, afin que l'esprit soit à même de se réaliser dans sa plénitude.

Brookwood adopte en matière d'éducation une attitude expérimentale. Il vise à ce que tous ceux qui participent à son œuvre se sentent partie intégrante et acteurs au sein de cette évolution universelle qu'est l'histoire.

Les livres sont là pour être consultés, non pas étudiés : filles et garçons coopèrent à la rédaction de leurs manuels, à la classification de leurs découvertes et de leurs expériences. Tout ce qui peut servir de matière à l'instruction doit être envisagé avec un esprit ouvert à la compréhension des problèmes sociaux et économiques, prêt à rechercher les moyens de faciliter les relations de l'homme avec son prochain, avec le monde et avec Dieu, et tourner vers l'étude des institutions humaines, de leur développement dans le sens d'une plus étroite solidarité et d'une sympathie croissante pour toute l'humanité.

PROGRAMME

On n'étudie pas les diverses branches à part et chacune pour soi. L'histoire, les sciences économiques et sociales, les arts, la musique, l'économie domestique, la littérature, le journalisme, les mathématiques et l'astronomie, la géographie, les sciences naturelles seront présentées comme des aspects divers du grand travail de coordination intellectuelle de l'esprit humain dans son ascension vers la vérité.

Nous ne pensons pas que le travail des champs et le contact avec la nature doivent se borner à développer le sens de la dépendance de l'homme vis-à-vis de la terre, mais qu'ils doivent éveiller l'intérêt par les merveilles et les beautés de l'univers.

Une presse à imprimer contribue à centraliser les efforts, à les faire connaître, à susciter de nouveaux groupes éducatifs. Elle permet la diffusion des belles œuvres rencontrées dans les littératures et les arts anciens et modernes. Les élèves y impriment leurs livres personnels, y reproduisent leurs gravures sur bois. Enfin elle sert aussi à reproduire les bulletins et notices, toutes activités qui témoignent de la vitalité du groupe.

N'oublions pas de mentionner la vie de société : discussions, chœurs, conférences, représentations, jeux, etc., qui font partie intégrante du programme.

L'intérêt en pédagogie

Le Professeur Dr Georg Kerschensteiner, ancien conseiller scolaire à Munich, a publié dans les *Paedagogische Blätter* de décembre 1922 (Quelle et Meyer à Leipzig), une étude captivante, de six pages, intitulée *Le Concept de l'intérêt en pédagogie.*

Toute théorie pédagogique se ramène à trois notions fondamentales : culture, valeur et intérêt. Elles présentent entre elles bien des points de contact. Sans intérêt, pas d'expérience des valeurs : sans expérience des valeurs, pas de culture. Les aliénés, incapables d'éprouver un intérêt, en restent au stade de l'animalité.

Jusqu'ici la psychologie ne s'est guère occupée de de l'intérêt. Wundt, Lipps, Cornelius, Volkmann, Hoeffding, Ziehen, l'ont à peu près ignoré. Irving King (1903), Ostermann, (1905), Ladislaus Nagy (1912) et surtout John Dewey (1913), ont été les premiers à s'en occuper sérieusement. Pourtant Herbart, dans sa pédagogie générale, en avait nettement aperçu la nature et l'importance.

Les études publiées aboutissent à la définition suivante : « L'intérêt est un état d'âme par lequel un désir spontané (tendance ou instinct) se concentre sur un objet ou sur toute activité pouvant servir de moyen pour atteindre le but désiré. »

Ainsi donc, entre le désir et le but, se trouvent les moyens d'arriver au but. C'est là le *inter esse :* ce qui se trouve entre deux.

Les premières sources de l'intérêt sont les instincts héréditaires et les tendances innées. On le remarque de façon nette chez les enfants qui présentent des aptitudes marquées pour la peinture, la poésie, la musique, les mathématiques, la technique, les sciences naturelles. — En outre, l'activité intéressante provoque un état d'attention puissant, un redressement spirituel, la joie du succès, des aspirations, des désirs, de l'inquiétude, l'oubli de soi. — Enfin les intérêts véritables sont actifs ; ils émanent de tendance durables qui mettent en branle tout à la fois l'intellect, le sentiment et la volonté. Ils passent par des temps de repos, mais se réveillent toujours à nouveau.

Les intérêts véritables résultent de besoins de croissance, de développement ; ce serait se méprendre que d'essayer de les susciter par une voie exclusivement intellectuelle, émotive ou volitive. La pédagogie ne peut les éveiller qu'en tenant compte, en un seul bloc, de ces trois aspects de l'énergie spirituelle.

Les caractères fondamentaux des intérêts véri-

tables sont : la spontanéité, l'objectivité et l'émotivité (ou fusion affective de moi et de l'objet désiré).

Grâce à l'intérêt actif, à l'activité productrice de valeurs, le moi prend de mieux en mieux possession de lui-même, de son essence, de sa valeur propre. Du même coup, il apprend à connaître la valeur de l'objet (chose, action, personne) qui conduit l'intérêt à son but. De là cette identification du sujet avec l'objet que l'on observe chaque fois qu'un puissant intérêt est en jeu. C'est ainsi que les grands poètes s'identifient à leurs héros.

On saisit dès lors la portée pédagogique de l'intérêt. L'éducateur se dirigera avant tout d'après les tendances innées, aptitudes et besoins de croissance de son élève. Ainsi cette pédagagie s'établit d'emblée sur le terrain des types individuels et écarte tous les programmes d'enseignement qui n'en tiennent pas compte. Elle conduit directement à l'idée de l'Ecole active. La réalisation de ce type d'école n'est possible que si l'intérêt que l'on y cultive porte la triple marque de la spontanéité, de l'objectivité et de l'émotivité.

Cette théorie s'oppose à celle d'une culture intégrale offerte trop tôt et ne tenant pas compte de la vocation. Elle s'oppose aussi à la pratique qui consiste à susciter un intérêt superficiel pour un sujet qui manque par lui-même d'attrait. La seule méthode qui permette de rendre intéressants des sujets qui ne le sont pas, c'est d'en faire des moyens propres à atteindre des buts qui sont l'objet des désirs des élèves. «Telle est, dit l'auteur, ma formule fondamentale. Si la personnalité n'est autre chose que l'accomplissement de l'individualité dans le champ des valeurs de vie qui sont à sa portée, la théorie de l'intérêt offre la voie unique pour la conquête de la personnalité. »

On peut objecter à cette théorie que, partant des aptitudes, tendances et besoins individuels, elle tend à former des êtres par trop spécialisés et, de ce chef, incomplets. Les faits ne confirment pas cette crainte. Quand un enfant approfondit un sujet, ses intérêts s'étendent et se multiplient.

Je distingue quatre lois principales du développement des intérêts :

1. Loi de la différenciation des intérêts par le fait des rapports qui s'établissent entre les moyens et les buts visés.

2. Loi du transfert des intérêts par associations de contiguité et d'analogie.

3. Loi de la multiplication des intérêts par la transformation des motifs, sous l'effet de causes fortuites. C'est l' « hétérogénie des buts » de Wundt.

4. Loi du renforcement, par la fusion d'intérêts orientés dans le même sens. Il est clair que plus la personnalité murit, mieux prédominent, entre tous, les intérêts qui déterminent le progrès de l'individu, la forme de vie qui lui est propre et la structure de son esprit.

Nouvelles diverses

BELGIQUE

La Croix-Rouge belge possède depuis 1923 une section nouvelle : « La santé par l'Education » que l'on désigne aussi par son nom anglais : *Child Health Section.* Comme on le devine, l'initiative en est venue de l'Amérique — de cette Amérique secourable, généreuse dans son abnégation et son esprit de sacrifice, qu'on oublie trop en présence du non-interventionnisme implacable des politiciens. — La *Commission for relief in Belgium* qui l'a établie a eu la main heureuse. Elle en a confié l'organisation à Miss Harrison dont on sait l'immense succès dans l'institution des Croix-Rouges de la Jeunesse en Tchécoslovaquie. Miss Bragg, superintendante de Newtonville, personnalité de grande valeur, tout enthousiasme, lui vient en aide, ainsi que Miss Gavin dont on connaît l'esprit de dévouement illimité. Ces trois Américaines se sont adjoint notre amie, Mlle A. Hamaïde, l'ardente collaboratrice du Dr Decroly. Elle a quitté pour une année sa classe et ses cours à l'Ecole centrale de Service social pour leur venir en aide.

Une grande réunion a eu lieu au milieu d'août à Dongelberg pour initier le personnel des écoles normales et des écoles d'application aux méthodes nouvelles américaines, méthodes qui, sans entente préalable, sont merveilleusement pareilles à celles du Dr Decroly. En outre il y a eu au palais des Académies de Bruxelles, une conférence de deux jours pour quelque cinq cents personnes dont deux cent-cinquante inspecteurs scolaires de toute la Belgique, où Mlle Hamaïde a fait un exposé très apprécié.

Enfin la *Child Health Education* a publié deux petits ouvrages qui seront suivi de plusieurs autres: «Suggestions pour introduire la santé par l'Education dans les écoles primaires», brochures de 92 p. où nous avons retrouvé bien des photographies de dessins et de jeux faits par les petits élèves de Mlle Hamaïde — et «La fée aux joues roses», contes par Mme Laure Stengers-Hovine, illustrés par Jeanne Hovine. Rares sont en français les contes de fées spirituels, fins, gracieux et plaisants. Ceux-ci, tout simples qu'ils soient, sont charmants. Et quelle habileté que de moraliser (et sur des sujets d'hygiène encore!) sans que cela choque le lecteur!

Nous ne pouvons que féliciter la *Child Health Section* de sa belle initiative. Même hors de Belgique les petits livres qu'elle publie rendront des services signalés aux instituteurs et aux institutrices.

ITALIE

Le Bulletin de l'Union internationale de Secours aux enfants du 10 juin (p. 250) montre que les milieux philanthropiques commencent aussi à s'aper-

cevoir de la valeur morale et sociale de l'Education nouvelle. Lors du 1er Congrès de l'U.I.S.E. à Genève, le 9 avril 1921, j'avais déjà proposé aux actions de secours d'adopter le régime de vie des Ecoles nouvelles à la campagne (Voir la revue *Aujourd'hui* de juin 1921 et le *Bulletin* de l'U.I.S.E.). Or voici ce que raconte le *Bulletin* du 10 juin 1923, d'une mission récente de Mlle Suzanne Ferrière, secrétaire adjointe de l'U.I.S.E., en Italie.

« A Rome, elle a visité, aux portes de la ville, la colonie agricole « Orti di Pace » fondée par « l'Associazione dei giovani lavoratori » dans le but de porter secours aux orphelins de la guerre. Cette colonie d'une quarantaine de jeunes garçons est établie sur un système coopératif qui doit la mettre en état de se suffire à elle-même. Le travail est fait entièrement par les enfants et l'organisation est entre leurs mains, sous la direction très capable d'un éducateur distingué. Les résultats obtenus sont de nature très encourageante et prouvent, une fois de plus, que cette méthode d'assistance aux enfants, en particulier aux orphelins des populations rurales, est l'une de celles qu'il convient de préconiser chaleureusement.

« Mlle Ferrière s'est aussi vivement intéressée à une école d'infirmières d'hygiène infantile, première réalisation d'un projet conçu par M. le professeur Ettore Levi, membre du Conseil supérieur de santé du Royaume. Le but du professeur Levi est de créer, dans le domaine de l'hygiène sociale, un certain nombre d'institutions modèles pouvant servir de champ d'expérience pratique et permettant de rechercher les méthodes d'assistance dont le rendement est le meilleur, en un mot un véritable laboratoire dont pourraient bénéficier toutes les institutions qui se préoccupent d'hygiène sociale. Le professeur Levi voulut bien exposer à Mlle Ferrière son système de centralisation des essais faits en tous pays dans ce domaine, centralisation ayant pour but de faire profiter un pays des expériences faites dans un autre et d'attirer l'attention du public et des gouvernements sur l'importance vitale de ces problèmes. »

Signalons surtout à M. Levi, la *Caldecott Community* en Angleterre, la *Land Waisenheim* de Veckenstedt en Allemagne, le *Carson College* aux Etats-Unis. L'exemple du *self-supporting system* est à encourager très chaleureusement.

AUTRICHE

Les lecteurs de la revue *Pour l'Ere nouvelle* connaissent déjà le mouvement de rénovation pédagogique et de justice sociale en Autriche. L'effort d'un Etat aussi appauvri que celui de Vienne pour préparer au pays une jeunesse forte, cultivée, quelles que soient les conditions sociales des parents, en ne tenant compte que des dons d'intelligence et de jugement des enfants, est un des plus beaux spectacles sociaux de l'heure actuelle. M. Jean Dupertuis, directeur du Bureau international des Ecoles Plein Air, a été invité par le directeur général du ministère, M. Scapinelli, à visiter et à étudier pendant trois mois les quatre écoles de Breitensee, Wiener-Neustadt, Traiskirchen et Liebenau. Il a remarqué partout et surtout admiré l'application en grand des principes de l'Ecole active, la valeur artistique des travaux manuels et le magnifique entraînement physique et hygiénique de 1200 élèves au total. M. Jean Dupertuis a aussi séjourné à Wiener-Neustadt, dans la nouvelle Ecole-Forêt qu'y a fondée récemment un jeune maire énergique, ancien mécanicien, pour améliorer la santé précaire et menacée de plus de 130 enfants de parents ouvriers. Enfin M. Dupertuis a été prié par l'Université de Vienne de faire une série de conférences sur la rénovation pédagogique dans les pays latins. Devant un nombreux auditoire, composé en grande partie d'éducateurs et de maîtres de tous les degrés qui profitaient de la présence d'un collègue suisse pour se réunir ensemble pour la première fois en Autriche, M. Dupertuis a parlé des idées et des efforts des Drs Decroly, Cousinet, Rollier et Ferrière. La conférence consacrée au rédacteur de *Pour l'Ere nouvelle* a donné lieu à des discussions pendant lesquelles on parla beaucoup de l'Ecole Active spontanée et du Mouvement des Ecoles nouvelles que dirige M. Ad. Ferrière, avec autant de clairvoyance que de science ardente. Les conférences de l'Université ont créé un lien de rapprochement amical entre les milieux pédagogiques novateurs de Suisse et d'Autriche.

(*Communiqué*).

FRANCE

L'Ecole de Soisy a été transférée cet été à Jouy-en-Josas, au château de Montcel, à dix minutes en voiture de la gare de Versailles, dans un site magnifique. M. Jeanrenaud en reste le directeur. Avec ses dix-sept hectares, ses nombreux bâtiments, son manège de 500 m. carrés, ses places de sport, l'Ecole de Montcel va être l'une des mieux installées des écoles de France.

Aujourd'hui plus que jamais *le temps est précieux* ne perdez pas le vôtre.

"LIT TOUT"

renseigne sur tout ce qui a été publié dans les journaux, revues et publications de toute nature, paraissant en France et à l'étranger. — Ch. DEMOGEOT, directeur, 21, boulevard Montmartre, Paris (2e). — Circulaires explicatives sur demande.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES
subventionnée par la Confédération
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.
Semestre d'hiver : 22 octobre 1923 - 15 mars 1924.
Semestre d'été : 7 avril-5 juillet 1924

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.
Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.
Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Isidore Poiry, professeur pensionné, Ex-Directeur-fondateur de l'Ecole normale de Lima (Pérou) : **La Réforme de l'Education**, troisième édition. (En vente chez l'auteur, 34, Av. Maurice à Bruxelles, 1923, 1 vol. in 8° de 424 p., 12 fr. en librairie ; 10 fr. chez l'auteur).

Il fait bon rencontrer un homme généreux, large, simple et robuste en sa foi dans l'enfance et dans le peuple. Laissons de côté ici le côté politique. M. Poiry est un défenseur farouche du prolétariat. Ne chicanons pas l'auteur sur la simplicité — d'aucuns diront : le simplisme — de quelques-unes de ses vues. Ah ! si le monde était si facile à réformer ! Santé, bon sens ! Certes oui, avec ces deux puissances, on irait loin, mais... le monde — notre monde de l'après guerre, ici en Europe — est pour une bonne part pathologique et il faut le prendre comme il est.

Louons plutôt l'insistance avec laquelle on nous prône la valeur du travail manuel à l'école — la valeur du self-government (pourquoi donc donne-t-on le sommaire de mon ouvrage sur *L'Autonomie des Ecoliers*, pp. 53 54, et oublie-t-on de le mentionner ? Un lapsus, sans doute). — Louons les appels en faveur de la réforme des Ecoles normales (Voir projet Lapie, p. 146, note), — en faveur de la formation des mères (p. 160) — en faveur du pacifisme (pp. 328 et 412). — Le tableau de la société future (pp. 386-387) est magnifique : travail de tous les hommes, coopération, l'élite, la vraie élite, à sa place. Nous sommes loin, là, du communisme qui abrite la violence en son sein et nivelle la société par en bas. L'auteur ne fait pas toujours la distinction entre ce dernier et son socialisme à lui. Mais un grand souffle de justice sociale traverse ce livre d'un bout à l'autre. M. Poiry nous rappelle ces robustes médecins de la campagne dont la jovialité et l'optimisme guérissent le malade mieux que toutes les subtilités de la médecine moderne.

*

A. Piffault, Directeur d'Ecole normale : **Psychologie appliquée à l'Education** (Paris, Collin, 1923, 1 vol. in-18 de 618 p., 10 fr. fanç. plus majorat.).

Ouvrage destiné aux Ecoles normales primaires (Programmes de 1920) et aux candidats au brevet supérieur. C'est un cours qui fut professé durant douze ans. La plupart des chapitres se divisent en quatre parties : Etude générale d'une fonction ; étude particulière de cette fonction chez l'enfant ; règles pédagogiques ; observations et expériences à faire. L'auteur dispose d'une documentation étendue, quoique trop exclusivement française, et d'une érudition expérimentale bien peu utile à des praticiens. Quoi qu'il en soit, si l'on compare ce livre à celui de feu H. Marion, on reste stupéfait de la transformation qu'a subie la psychologie de l'enfance depuis quelques décades.

Toutefois — l'avouerons-nous ? — cette étude ne nous paraît être qu'une étape. Elle étale à nos yeux une menue poussière de faits statistiques. Elle est panoramique. Or, seule la psychologie génétique, en montrant l'enchaînement biologique et dynamique des fonctions, leur différenciation progressive, leur concentration et leur hiérarchie, rendra vraiment service aux éducateurs. Certes M. Piffault mentionne, par exemple, la loi biogénétique et encourage le maître à faire en sorte, dans la mesure du possible, que l'enfant puisse vivre de la vie du primitif, ou plutôt puisse partir des instincts et des intérêts de son âge (pp. 600, 609, 180, 181). Mais loin de considérer les phénomènes primaires de l'élan vital spirituel comme primordiaux, il les traite un peu en quantités négligeables, comme des procédés à ranger à côté d'autres procédés. Le chapitre sur l'inconscient nous a paru particulièrement faible et peu au point, l'index bibliographique en témoigne.

Autre critique : Dans le système exposé, le rôle du maître est excessif ; c'est lui, à en juger par l'auteur, qui décide tout : horaires, programmes, méthodes. Pas un mot sur la question tant étudiée dans les Ecoles nouvelles : peu de branches par jour et peu de branches par mois. Les affirmations au sujet des horaires (pp. 186-187) ne sont-elles pas absurdes ? Autant discuter si un rosier doit fleurir au bout de 25 ou de 45 jours. D'aucuns trouveront sans doute décourageant de voir un spécialiste éminent, professeur d'Ecole normale et auteur d'un ouvrage pour futurs instituteurs, ignorer des notions essentielles de psychologie génétique qui, demain, seront monnaie courantes.

Ces réserves faites — et il y en aurait quelques autres à formuler — répétons ce que nous disions au début de cette trop brève notice : ce volume est, à bien des égards, au point de la science actuelle : W. James, Th. Ribot, Ed. Claparède, Alf. Binet y sont abondamment cités et utilisés. A chaque jour suffit sa peine.

*

L. Bocquet, instituteur à Saint-Maximin (Oise), **Comment j'enseigne le français et pourquoi je l'enseigne ainsi**, (39 pages, chez l'auteur 1 fr. franç.).

Cette conférence fut dite aux instituteurs de la Somme le 9 février 1922 et à ceux du Pas-de-Calais le 27 avril. Elle vient d'être publiée et c'est justice. La méthode de M. Bocquet me paraît être la méthode par excellence, ainsi que je l'ai dit dans *Transformons l'Ecole*. Elle se ramène à ceci : les mots sont des étiquettes ; les étiquettes ne valent rien sans le contenu du flacon, dans l'espèce : sans les objets concrets, les sensations, les sentiments, les idées, les actes. D'où deux principes essentiels et fondamentaux : celui de la *précision* verbale — précision du contenu qui se cache sous le mot, nécessité d'un très grand nombre d'expériences réelles venant se concentrer, s'unifier sous l'égide du mot — et principe de la *richesse* verbale — connaître le

plus grand nombre possible de mots avec leur sens précis, afin de pouvoir exprimer toutes les faces d'un phénomène concret, toutes les nuances d'un sentiment, tous les sens d'une idée, tous les mobiles d'un acte.

Apprendre à parler, c'est apprendre à penser. Avec la méthode de M. Bocquet, l'étude de la langue maternelle devient la discipline par excellence de l'esprit. Elle est le « verbe » porté à son degré optimum et, du même coup, l'ennemie par excellence du verbalisme creux, du verbiage superficiel.

*

Nous avons reçu les ouvrages suivants dont nous espérons pouvoir rendre compte dans nos prochains fascicules :

Paul Lapie : *L'Ecole et les écoliers* (Paris, Alcan, 185 p. in-16, 9 frs. frc.).

Georges Leroy : *Murmure*, avec préface de Ferdinand Buisson (Paris, Hachette, 217 p. in-16, 12 frs. frc.).

Marg. Bodin : *Contes bleus et roses* (Paris, Bibliothèque d'Education, 127 p.).

A. Testud et C. Freinet : *Internationale de l'enseignement*, bulletin 4 : Rapport moral — Pour un manuel international d'histoire — De l'école rationnelle et humaine (15 rue Fardeau, Saumur, 20 p. in 8°).

Dr O. Decroly : *L'Examen affectif chez l'enfant*, (Bruxelles, Imp. médicale et scientifique, 21 p.).

Louis Dalhem : *Contribution à l'introduction de la méthode Decroly* (Bruxelles, Lamertin, 126 p. in-16, 6.50 frs. belges).

Tobie Jonckheere : *La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants*, IIe éd. (Bruxelles, Lamertin, 163 p., in-16, 7.50 frs. belges).

J. Broekers et E. Vincent : *Le principe actif à l'école, le dessin et le travail manuel*, leur rapport avec les autres branches du programme. Le jardin d'enfant. Le degré inférieur (Anvers, Krick, 1 vol. 104 p. in-8°, avec 40 planches et plus de 1200 modèles et illustrations).

Julien Melon : *Pour la précision de la culture esthétique*, (Paris, Casterman, 158 p.).

M. Audemars et L. Lafendel : *La Maison des Petits* de l'institut J.J. Rousseau (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1 vol. 40 p. 6 illustrations hors-texte, 2 frs. suisses).

Jean Piaget, Dr ès sciences, chef des travaux de l'Institut J. J. Rousseau, privat-docent à l'Université de Genève : *Le langage et la pensée chez l'enfant*, préface d'Ed. Claparède (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1 vol., in-8° de 318 p., 6 frs. suisses).

Ch. Baudouin et Dr A. Lestchinsky : *La discipline intérieure* (Neuchâtel, Forum, 165 p. in 8°).

J. W. L. Gunning : *Jan Ligthart*, sa vie et son œuvre (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 315 p. in-8°, 7.50 frs. suisses).

Louis Maillard : *Quand la lumière fut...* IIe vol. (Lausanne, La Concorde, 273 p. in 4°).

Angelos Th. Zemenidès : *l'Emulation et l'Ecole* (Lausanne, Payot, 118 p. in-8°).

Mme E. Pienczynska : *La plus hautes des tâches maternelles* (Genève, «Aux Mères» Taconnerie 3, 16 p. 0.25 fr.)

Dr Eugen Matthias : *Eigenart in Entwicklung, Bau und Funktion des weiblichen Körpers und ihre Bedeutung für die Gymnastik* (Berne, Paul Haupt, 22 p. 0.40 fr.)

Dr Eugen Matthias : *Bedeutung und Aufgaben der Leibesübungen im Dienste der Gesamterziehung* (Berne, Paul Haupt, 22 p. 0.90 fr.).

P. Petersen : *Der Kampf um die Schuldauer* (Berlin, Walter de Sruver, 110 p.).

S. Kawerau : *Soziologische Pädagogik* (Leipzig, Quelle et Meyer, 305 p. in-8°).

Dr Fritz Karsen : *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart* (Leipzig, Dürr, 130 p.).

J. E. Vajkaï : *Les ouvroirs d'enfants* (Genève, Union Internationale de secours aux enfants, 80 p. petit in-16. 1 fr.)

Angel C. Llorca : *Cien Lecciones Prácticas* (Madrid, Jiménez Fraud, 380 p., 6 pesetas).

REVUES

De E. Gladelle, dans *L'Ecole et la Vie* du 18 nov. 1922, traitant des « Principes de la Réforme » :

« Après avoir tracé le plan de la Réforme, il faut le réaliser par étapes à mesure que les cadres seront prêts. Surtout il faut, en attendant, expérimenter les systèmes et les méthodes.

« Ce principe est, à notre avis, le plus important, et nous devrons insister sur son application, car c'est la seule façon d'établir une œuvre viable, ayant une base expérimentale, c'est-à-dire scientique.

« Les fausses manœuvres constatées tout à l'heure sont inhérentes au dogmatisme qui, jusqu'à ce jour, a régenté l'Université.

« Eh bien! nous prétendons que, pour effectuer une réforme vraiment efficace, il n'est nullement nécessaire de mettre toute l'Université à la torture.

« Nous disons donc : notre système ne vaut probablement pas mieux que celui du voisin. Mais nous croyons qu'il vaut la peine d'être expérimenté dans une circonscription, dans une région. Pendant trois ou quatre années, expérimentez aussi dans plusieurs régions tous les projets qui vous paraîtront rationnels. Vous verrez les défauts et les avantages de chacun; vous corrigerez et vous arriverez à édifier une Réforme qui aura le plus de chance d'être la meilleure.

« En un mot, nous préconisons simplement l'application de l'enseignement de la méthode scientifique.

« L'Allemagne n'a pas hésité à entrer dans cette voie. La France ne peut différer plus longtemps sans se condamner à la routine.

« Du reste, grâce à Binet notamment, la Méthode a pénétré nos procédés d'enseignement. Il faut maintenant qu'elle pénètre nos systèmes.

«Le règne de la pédagogie dogmatique est révolu. L'ère de la pédagogie scientifique doit commencer».

Bravo !

Nous sommes heureux de voir formuler ici nettement les principes que le Bureau international des Ecoles nouvelles applique depuis 1899 et qui nous ont conduit aux conclusions exposées dans *L'Ecole active*.

*

Signalons à nos lecteurs, dans la *Revue pédagogique* de mai, p. 335, et de juin, p. 402, l'article d'un de nos membres, M. J.-A. Anglade, intitulé : « Une classe de perfectionnement à Alger ». En juillet

1922, notre revue *Pour l'Ere nouvelle* publiait (p. 66, col. 1) une petite note sur les expériences pédagogiques hautement intéressantes de M. Anglade. Nous mentionnions le rapport très élogieux de l'inspecteur M. F. Redon. C'est sans doute celui qu'on trouve au début de l'article de la *Revue pédagogique*. Ce rapport d'inspection est suivi de quelques « Extraits du journal de l'instituteur », journal cinglant à l'égard de l'ancienne éducation et foisonnant de détails pratiques dans sa partie constructive. « En matière d'éducation des arriérés, M. Anglade est, à Alger, un précurseur ». M. l'inspecteur a raison. On voudrait en voir partout, des instituteurs de ce calibre-là. Ils sont des animateurs, au plein sens du terme.

Ajoutons que l'article que nous recommandons à nos lecteurs a été écrit sur la demande de M. le Recteur d'Académie d'Alger. Celui-ci regrette sans doute, avec nous, que les dispositions de la loi du 15 avril 1909 relative aux enfants arriérés ne soient pas encore étendues à l'Algérie. Cela viendra, mais à condition que l'Etat forme des éducateurs spécialistes pour enfants anormaux et arriérés.

*

Dès la rentrée, Mme Guéritte et M. Roger Cousinet publieut à part le *Bulletin de la Nouvelle Education*, afin de pouvoir l'envoyer à tous les membres de leur groupe. La revue *L'Education* continue d'ailleurs à le reproduire de son côté. Cette double diffusion est excellente. Si nous disposions de la place voulue, nous aussi voudrions imprimer intégralement ces huit pages mensuelles tant elles contiennent de trésors et de sève vivante. A quoi bon résumer ce qui est déjà un résumé où chaque mot a sa portée ? C'est pourquoi nous voudrions mettre à cœur à tous les abonnés de *Pour l'Ere nouvelle* de se procurer aussi le *Bulletin de la Nouvelle Education*. La dépense en plus est minime, le profit intellectuel en est incomparable.

*

Le *Manuel général* de l'Instruction primaire a posé à ses lecteurs la question : « Comment emploierez-vous l'année supplémentaire que vos élèves passeront dans votre école, de 13 à 14 ans ? » Parmi les réponses publiées, citons celle, excellente, de M. Tortillet, à Bélignat (Ain), parue dans le n° du 16 juin.

« De 13 à 14 ans, pour réaliser un *enseignement pratique*, il faut que l'éducation soit donnée en fonction du métier prépondérant dans la localité, de façon que l'école assure un lien permanent avec la vie : elle y puisera les exemples qui lui sont nécessaires. L'enseignement sera ainsi concret et intuitif, il sera pratique.

« Mais il devra néanmoins conserver un *rigoureux caractère éducatif* : il tendra moins à assurer à l'élève des connaissances directement utilisables dans sa profession, qu'à développer ses diverses facultés, en s'attachant particulièrement à lui donner un esprit observateur, de souple initiative individuelle et sociale, dans le travail productif, et un esprit de recherche et d'expérimentation.

« L'enseignement, dans cette année supplémentaire, donnera plus particulièrement une culture humaine, basée sur le travail, pouvant assurer au futur producteur l'intelligence du métier, les connaissances qu'il implique, la morale qu'il renferme. »

*

Du *Manuel général* du 5 mai 1923, ces trois articles suggestifs :

Des leçons de couture aux garçons.

En octobre 1921, autorisés par l'Inspecteur primaire de la circonscription, nous décidâmes de faire chaque samedi de 3 à 4 heures, une leçon de couture commune aux garçons et aux fillettes de notre classe mixte.

Nous fûmes encouragés dans la poursuite de notre tentative d'enseignement de la couture aux garçons:

Par la connaissance des résultats obtenus dans les diverses écoles nouvelles et dans plusieurs écoles de plein air;

Par la considération de la vie économique de notre petite région; les femmes participent largement aux travaux des champs et ont assez peu de temps à consacrer au raccommodage;

Par l'idée — est-ce une illusion? — que la pratique scolaire de la couture par les plus grands garçons de 12 à 14 ans surtout, leur fera comprendre que la femme se fatigue à coudre comme l'homme à labourer et que la besogne de la ménagère vaut celle du paysan.

Dès les premières leçons, nous constatâmes que les garçons prenaient un plaisir marqué à la leçon de couture; leur travaux étaient soignés et les progrès rapides. Intérêt et progrès persistèrent.

Nous avons constaté le même plaisir et le même profit chez les tout petits qui font les mêmes travaux de crochet et de confection de point sur canevas que les fillettes de leur cours.

Les grands garçons de 10 à 14 ans savaient, à la fin de l'année scolaire 1921-1922, faire un ourlet, une boutonnière, coudre un bouton ; depuis il y a moins de blouses déchirées et on ne voit plus de boutonnières privées de leurs boutons.

Les familles ont suivi d'un bon œil notre initiative qui a intéressé maîtres et enfants.

Jean Vidal,
Instituteur à Charrée (Haute-Loire)

Pitié pour nos enfants

L'écolier parisien actuel, parce qu'il a mis ses premières dents aux temps des bombardements aériens et des alertes soudaines, ou parce qu'il vit couler maintes fois les larmes de la mère anxieuse, qu'il assista aux explosions de bonheur des permissions et aux déchirements des départs, connut dès son enfance une vie émotionnelle intense. Son système nerveux s'ébranlait à mesure qu'il se constituait: il est resté particulièrement sensible.

Le régime scolaire aujourd'hui suivi apporte-t-il un correctif salutaire à la crise traversée? Qui l'affirmerait sans hésiter?

L'enfant de nos écoles populaires urbaines est partagé entre sa famille, en proie elle-même à une vie trépidante de labeur et d'affaires, la rue, qui lui offre la varieté sans cesse renouvelée et toujours précipitée des spectacles les plus divers, le cinéma, qui fournit à sa vive imagination les thèmes les plus abracadabrants, et l'école.

Certes, nul ne contestera que l'école, en son domaine de raison méthodique, réagit utilement. On peut seulement craindre que les méthodes et la

raison, à l'école, ne dépassent parfois le but et ne compromettent, par là, une partie des résultats.

Toutefois, n'examinons pas ici jusqu'à quel point les enfants qu'on nous confie sont mûrs pour nos méthodes et pour la raison, ce qui reste d'ailleurs le problème capital. Constatons simplement que l'élève est comprimé dans un vaste établissement scolaire, qu'il passe chaque année d'une classe à l'autre, c'est-à-dire d'un maître principal à un autre maître principal, qu'il passe, assez souvent dans la journée, d'un maître principal à un professeur spécial, et qu'il se partage à tout instant, entre l'action du directeur et celle de son instituteur. Constatons encore que son esprit, promené d'un enseignement à l'autre pour être nourri, joue alternativement — et par bonheur sans se rendre compte — des catégories nombre, espace, durée, loi... avec une vélocité qui ne laisse guère à ces aliments essentiels le temps de déposer leur principe nutritif.

Veillons donc, puisque nous multiplions les examens dont les jeunes élèves étaient autrefois préservés, à ne pas ajouter encore à notre perpétuel remue-ménage la hâte et la fièvre coutumières de leur préparation. Ayons pitié de la fragilité fort éprouvée déjà, de la sensibilité déjà trop surmenée de nos enfants. BRUNEAU, Instituteur.

L'admirable effort de la France

Le bilan de la reconstruction

Où en sommes-nous de la reconstruction et que reste-t-il encore à faire pour que soient remis debout tous les immeubles détruits par la guerre ?

Le ministère des régions libérées vient de dresser le bilan suivant, qui complète celui qu'avait publié le *Manuel général* du 9 décembre dernier.

A l'armistice il y avait 741,993 maisons détruites ou gravement endommagées. Sur ce nombre, 553,977 sont reconstruites ou réparées, c'est-à-dire presque les trois cinquièmes.

Sur 1,923,479 hectares de terres labourées bouleversées, 1,698,200 hectares ont été rendus à la culture. On a comblé 250,102,500 mètres cubes de tranchées; on a enlevé 287,200,815 mètres carrés de fils de fer barbelés; on a détruit 1,035,260 obus abandonnés. Sur 58,697 kilomètres de routes détruites, 32,650 kilomètres sont réparés, et sur 6123 travaux d'art démolis, 5189 sont reconstruits aujourd'hui.

Avant la guerre, ces régions étaient occupées par 4,690,183 habitants. Au 1er janvier 1923, 4,047,970 étaient rentrés.

Enfin sur 102 milliards de francs représentant le total des dommages subis dans les régions dévastées, la France a versé 49 milliards pour les travaux de réparation. L'Allemagne, hélas! a versé beaucoup moins, 4 milliards seulement.

L'effort accompli par le pays n'en est que plus digne d'admiration et il n'est sans doute pas superflu de le faire connaître à nos élèves.

J. COQUEREL, Instituteur.

*

L'Union maternelle de Bruxelles — dans l'espèce M. Th. CHAPELLIER — publiait jusqu'ici une revue *Notre Enfant*, dont nous avons dit tout le bien que nous en pensions. Dès l'automne 1923, *Notre Enfant* a fusionné avec le *Coude à Coude*, que notre ami M. R. BLANCHARD publie à Fontainebleau. Le « C.-C.» est une revue de jeunes. On y traite de toutes sortes de sujets: culture de la volonté, amour et mariage, industrie, aviation, colonisation avec un éclectisme qui reflète bien les qualités — dirai-je aussi les défauts ? — de la jeunesse actuelle. La nouvelle rubrique « Education » à laquelle collaborent Th. CHAPELLIER et LAURENCEAU a inscrit sur son fronton: l'Ecole active. Elle fera de bon ouvrage.

*

La *Revue belge de pédagogie* de Carsbourg publie, dans ses numéros de février et mars, des articles remarquables de M. Arthur FAUVILLE : *La mesure de l'intelligence dans l'armée américaine* (p. 284) et *Comment mesurer le degré d'instruction*, en particulier pour la lecture (p. 352) par les tests de COURTIS et ceux de THORNDIKE. — Signalons aussi un article signé Fr. MÉMOIRE : *La radio-activité et la fonction physiologique normale* (numéro de février, p. 287) sur le rôle radioactif du potassium sur le protoplasme cellulaire.

*

Dans l'*Educational review* de Septembre 1922, M. Walter BARNES distingue sept facteurs qui constituent selon lui l'Education nouvelle :

1° Base psychologique montrant que l'esprit est *un* et que toute vie procède par croissance du dedans au dehors.— 2° Contrôle scientifique et objectif des aptitudes individuelles.— 3° L'enfant apprend la vie, par la vie.— 4° Adaption de l'enfant à son cadre social.— 5° L'Ecole sur mesure cultive la vocation de chaque enfant.— 6° Programmes adaptés aux besoins et à la nature des collectivités enfantines.— 7° Méthodes partant des intérêts dominants, Ecole active.

*

Le Dalton Plan — L'Ecole et la Vie du 21 octobre, 1922 (p. 55) publie un bon exposé, par M. R. DUTHIL, professeur à l'E.P.S. de Nancy, sur le Dalton Plan de Miss PARKHURST. Il cite ces constatations des maîtres qui l'ont appliqué :

« La discipline n'est plus absorbante.

« L'élève travaille parce qu'il a un but précis et qu'il exécute son travail quand et comme il veut.

« Le maître devient un aide, un conseiller et voit grandir la symphathie des élèves à son égard en même temps qu'il découvre leurs points faibles.

« La collaboration entre les élèves profite à tous. »

Des élèves déclarent :

« Avec le Dalton Plan, les forts et les faibles progressent en accord avec leurs capacités, car le maître ne s'efforce plus de maintenir au même niveau les élèves inégaux. »

Et Miss PARKHURST de conclure. « Des élèves ainsi formés seront des citoyens aptes à choisir et à remplir leur propre destinée et non des citoyens conduits par la voix de l'autorité. »

*

Il a paru dans la revue *Pro Juventute* d'avril 1923, un article de Mlle Alice DESCOEUDRES de Genève sur « Les dons pédagogiques des enfants anormaux ».

Le don d'observation chez les arriérés atteint, par l'entraînement, un développement remarquable. Ce

don d'observation est précieux, parce qu'il ne s'exerce pas seulement sur les phénomènes naturels, mais aussi sur le développement physique et intellectuel des camarades ou d'autres personnes. Les anormaux possèdent aussi un trait indépendant du niveau intellectuel : c'est le cœur, cette sympathie qui permet de se mettre à la place des autres et qu'aucune science ne peut enseigner.

Après nous avoir montré combien sont développés chez beaucoup d'anormaux, l'esprit d'entr'aide et d'éducation mutuelle, l'auteur en déduit que ces enfants sont de véritables petits pédagogues, surtout dans le domaine physique et hygiénique. En les laissant libres de choisir leurs occupations, on arrive, comme avec les normaux, à des résultats étonnants. Dans nombre de cas, l'imitation joue un rôle, mais pas toujours ; en tous cas il est fort intéressant de constater avec quel à propos les petits arriérés utilisent tous les moyens de rendre service, ceci grâce à leurs facultés de sympathie compréhensive et active.

Mlle Descoeudres termine son intéressant article par un double vœu. Le premier est d'ordre pédagogique : « N'y aurait-il pas profit à utiliser beaucoup plus qu'on n'a su le faire jusqu'ici, ces dons éducatifs des enfants normaux ou anormaux ? N'y a-t-il pas là un intérêt qui pourrait devenir une force bienfaisante dans la formation morale de la jeunesse ? Et si on voulait bien cultiver ces dons par des entretiens très simples sur la psychologie et l'éducation, reposant sur les observations et les expériences des enfants, ne pourrait-on pas espérer élever ainsi une génération de parents moins incompétents, plus épris de leur belle tâche d'éducateurs ? »

Le second vœu est d'ordre social. L'auteur voudrait que beaucoup d'entre nous « prissent la peine de noter chez les petits et chez les grands, tous ces gestes fraternels de compréhension, d'entr'aide, de dévouement, qui font encore — quoi qu'on en dise — le fond de notre vie quotidienne », et qui mériteraient d'être répandus, pour le plus grand réconfort de tous.

*

L'Educateur de Lausanne publie dans son N° 22 (1er décembre 1923) p. 363 sous le titre : « Une initiative intéressante », un questionnaire de Mlle Dr Marguerite Evard, du Locle, destiné à préparer les « Journées de l'Enfance » qui auront lieu à Lausanne du 22 au 26 avril 1924. Le questionnaire porte sur la préparation maternelle des fillettes, adolescentes et jeunes filles et sur l'orientation des garçons vers la paternité. Nous signalons ce questionnaire à celles de nos lectrices qui voudraient communiquer leurs observations à Mlle Evard. On peut lui demander ce questionnaire : 37, rue Daniel Jean-Richard ; on demande de faire parvenir les réponses à cette même adresse jusqu'au 1er mars 1924.

*

M. Paul Mottaz a publié dans *L'Educateur* de Lausanne une série d'articles intitulés *Le self government à l'école de réforme* (24 juin, 8 juillet, 30 septembre et 14 octobre 1922 ; 13 et 27 janvier 1923). Ils sont très riches d'expérience et contiennent un enseignement précieux. L'auteur est un homme clairvoyant, judicieux et généreux de cœur. Il marque bien la différence profonde qu'il y a entre l'autonomie et le règne du caprice. « L'autonomie à un degré quelconque ne doit jamais se confondre avec l'anarchie ; en dehors des séances de classe, il ne faut ni discussion, ni confusion de pouvoir, ni désobéissance ».

Citons encore cette déclaration significative : « Et maintenant, avant de terminer, j'avouerai en toute humilité que ce long essai de self-government a travaillé à ma formation d'éducateur en me faisant toucher du doigt les erreurs, les fautes que je commettais dans l'éducation de mes élèves. Je n'ai pas craint de dire : « Je me suis trompé » et chaque fois mon autorité en a été affermie et l'affection de mes garçons a grandi. Ils m'en donnent à chaque instant le témoignage, accrochant aux inévitables épines de ma carrière quelques roses que je cueille avec une reconnaissance émue ».

*

Nous avions déjà parlé, à propos du congrès de *Pro Corpore* à Lausanne, d'*un essai d'école au soleil* par le Dr Francken-Fiaux, dans la région de Begnins, en Suisse romande. La revue *L'Education physique* de février 1923 (Berne, Paul Haupt, Falkenplatz 14) p. 35, publie le rapport du médecin en question dont il faut louer hautement l'initiative. Rappelons que les statistiques comparées montrent une diminution des absences pour cause de maladie dans la proportion de 4 à 3. Cela n'a l'air de rien. Mais c'est l'infime symptôme objectif d'une profonde amélioration physique et morale — surtout morale — des enfants élevés au soleil.

Cette même expérience, qui s'est étendue à plusieurs villages de la Côte, est décrite très en détail par M. R. Henry, sous le titre de *L'Ecole au Soleil* dans *L'Educateur* de Lausanne (3, av. Vinet) des 13 et 27 janvier.

*

Sous le titre : *Voyage pédagogique*, M. Jean Dupertuis narre dans *L'Educateur* de Lausanne (dès le n° du 10 mars) et dans la revue *Aujourd'hui* (mars 1923), les impressions qu'il a recueillies aux Ecoles nouvelles de l'Odenwald, de Haubinda, de Wickersdorf en Allemagne et de Breitensee à Vienne. Nous comptions publier cet article. Le manque de place nous a obligé à en retarder la parution. L'auteur a donc préféré le donner à d'autres revues.

Dans *L'Education physique* de Berne (mars 1923, p. 74) et dans la *Revue mensuelle* de Genève (février 1923, p. 257 et avril, p. 330), le même auteur commence la description de trois autres écoles allemandes, celles de Loheland, de Bode et de Duncan, toutes trois visant à l'éducation intégrale par la voie de l'éducation esthétique, en particulier de la rythmique et de l'autosuggestion au calme et à la sérénité par la respiration profonde et l'influx des énergies saines accumulées dans le subconscient.

*

La petite note ci-dessus n'a pu paraître en avril : en voici donc la suite annoncée :

Dans les numéros 4 et 5 de *l'Education physique*, M. Jean Dupertuis continue et achève sa série d'articles sur les Ecoles rythmiques d'Allemagne. Elle est du plus haut intérêt. Nous ne pouvons, faute de place, qu'y renvoyer nos lecteurs. A titre docu-

mentaire, citons simplement ces lignes qui terminent le compte rendu du congrès d'éducation physique artistique de Berlin.

« Enfin la méthode de Bode. C'est elle qui produisit la plus forte impression et rallia le plus de suffrages. Elle va plus loin que la méthode Dalcroze et ne se contente pas de servir seulement la musique. Elle veut servir la vie. Elle subordonne la musique au mouvement et à l'élan vital. Elle se sert de la musique pour amplifier et intensifier le mouvement. Et là, l'idée du mouvement anatomique et expressif est encore enrichie par son application à toutes les expressions des fonctions manuelles artistiques. Cette méthode, partie de l'idée d'une pédagogie purement musicale, s'est élargie en cours de route pour aboutir à une magnifique synthèse qui embrasse non seulement telle fonction organique, mais l'ensemble des fonctions psycho-physiques de l'organisme tout entier. C'est le grand mérite de Bode, d'avoir trouvé cette synthèse, si nécessaire à un enseignement de la culture physique dans les écoles.

« Avant de se séparer, les membres du congrès ont émis le vœu de voir se fonder dans un avenir prochain des cours d'école normale pour l'enseignement de la culture physique intégrale. Un tel enseignement est nécessaire. On le voit bien à l'école où toutes les méthodes d'enseignement de la culture du corps, comme celles de la culture de l'esprit, sont beaucoup trop disparates. Certes, maintenant, le terrain est bien préparé à recevoir la bonne semence de la conciliation synthétique entre la culture rationnelle du corps et la culture rationnelle de l'esprit, afin d'arriver au but suprême de l'éducation, qui n'est pas la culture intellectuelle du savoir, mais la culture naturelle de la personnalité intégrale, en vue de son autonomie morale et de son accroissement spirituel. »

(Voir aussi : *Revue mensuelle*, mai 1923, pp. 353 à 358, et numéros suivants.)

*

Nous avions signalé en janvier le fort beau programme d'école en plein air réalisé par deux classes de Lugano et publié en italien par *L'Educatore*. La revue *L'Ecole Bernoise* de Delémont (Jura bernois) donne cet article en français sous le titre : *Les leçons de plein air, visites aux fabriques et l'orientation professionnelle* (nº 48, 3 mars 1923, p. 801 et numéros suivants).

*

La « Nouvelle Education », par la plume de Mme Guéritte, avait demandé à ses membres de la renseigner sur leurs Musées scolaires et les expériences faites par eux à ce propos. Dans le numéro de février de *L'Education* (p. 273), Mme Guéritte a donné en résumé la réponse qu'elle avait reçue à ce sujet de M. Ad. Ferrière. L'article entier de M. Ferrière a été publié par la revue *L'Ecole Bernoise* de Delémont (nº 41, 13 janvier 1923, p. 691).

Avis

Nous lançons ce fascicule de janvier un peu plus tôt que de coutume, car il est prêt depuis longtemps. Déjà s'accumulent des articles captivants, des nouvelles diverses, des comptes-rendus d'ouvrages et des relevés d'articles de revues pour le numéro d'avril.

La correspondance du B.I.E.N. va croissant. L'enthousiasme pour l'Education nouvelle est, lui aussi, comme une marée montante. Il présente un spectacle émouvant.

Mais il faut que notre revue arrive à voler de ses propres ailes. Que nos amis, que les membres de notre Ligue fassent un effort. A tout nouvel abonné pour 1924, jusqu'à fin mars, nous enverrons gratuitement le fascicule du Congrès de Montreux (No 8). Nous en offrons au prix de 1.50 fr. suisses (donc à perte) à ceux de nos abonnés qui nous en feront la demande et qui en commanderont au moins cinq à la fois pour la propagande. Mais il va sans dire que ceux qui pourront payer le prix normal soit 2.50 fr. suisses — ou davantage — contribueront ainsi mieux encore à couvrir nos dépenses.

Nous avons sous presse des articles sur la Réforme de l'Education primaire en Italie, d'après le récent texte de loi du S.E. le ministre Gentile, sur les débuts de M. E.F. O'Neill à Kearsley, sur la Culture physique et la Culture morale à Vienne par Mlle Dr Streicher, sur le voyage de M. Carleton W. Washburne dans les Ecoles nouvelles d'Europe. D'autres encore. Jamais nos fascicules ne nous paraissent assez volumineux pour tant de trésors. Aussi bien, en ce début de 1924, resterons-nous attachés à notre ligne de conduite : faire connaître ce qui se fait de bon, en matière d'Education nouvelle, dans le monde entier.

Prière à nos amis de nous procurer des annonces car, à l'heure actuelle, avec les prix élevés du papier, une revue ne peut guère vivre que du produit de ses annonces. Nous comptons qu'ils voudront bien prendre à cœur de nous aider activement à cet égard.

Pour l'Ere Nouvelle (Table des Matières de l'Année 1922)

N° 1 JANVIER

Page

Notre Ligue 1
«Pour l'Ere Nouvelle» Editorial 2
B. Ensor : Le Congrès de Calais 5
Georges Bertier : Le problème de l'éducation en France à l'heure actuelle 8
Roger Cousinet : La Nouvelle Education 10
M. R. Wauthier : Un essai de «Self-government» dans une classe française 12
A. Hamaïde : L'œuvre du Dr Decroly en Belgique 16
G. C. Ferrari : L'Education de l'activité spontanée chez les enfants 19
F. M. Baldwin : Une Ecole active en Angleterre. St-Christopher School 21
Livres et Revues 24
Nouvelles Diverses 25

N° 2 AVRIL

Page

Notre Ligue 29
«L'Education nouvelle» de Paris 31
J. Decroix : Les compagnons de l'Ecole unique 33
Maria Valli : L'Esprit de la méthode Montessori 37
Hilaire Deman : La Coéducation des sexes. I... 39
Nouvelles Diverses 43
Livres et Revues 46

N° 3 JUILLET

Page

Notre Ligue 49
Citation de Rabindranath Tagore 50
E. Jaques-Dalcroze : Le Rythme 51
Roger Cousinet : L'Art des Enfants 53
M. R. Wauthier : Congrès de «La Nouvelle Education» à Versailles 55
A. Jouenne : Une Ecole permanente de Plein Air à Paris 61
Ad. Ferrière : Les Ecoles nouvelles à la campagne en mars 1922 (avec tabl. synoptique) .. 64
Nouvelles Diverses 66
Livres et Revues 68

N° 4 OCTOBRE

Page

Notre Ligue 69
Dr O. Decroly et R. Buyse : Le rêve entrevu. Une journée à Park School (U. S. A.) 70
Aux Etats-Unis. Aperçu du mouvement en faveur de la rénovation de l'éducation 75
Hilaire Deman : La Coéducation des sexes. II .. 78
Les Ecoles de Plein Air. Vœux du 1er Congrès international de Paris 83
Le Troisième Congrès international d'Education morale 84
Nouvelles Diverse 86
Livres et Revues 87

Pour l'Ere Nouvelle (Table des Matières de l'Année 1923)

N° 5 JANVIER

Page

Notre Ligue 1
Adolphe Appia : L'Enfant et l'Art dramatique .. 2
Magaret Morris : Les bases naturelles de l'Education 5
Georges Walz : Les Internats d'Education de l'Etat à Vienne, suivi d'une lettre de Mgr Seipel 7
Hilaire Deman : La Coéducation des sexes (fin) .. 10
Nouvelles Diverses. **France :** M. Appel et les bacheliers. — **Italie :** L'Istituto Carducci à Côme. — A la scuola rinnovata. — L'Education nouvelle à Bari. — **Angleterre :** Committee for research in education. — **Etats-Unis :** Publications de la Progressive Education Association. — **Allemagne :** Sinntalhof. — **Suisse :** Ecole de M. Bariffi, à Lugano. — Un article sur les Ecoles primaires montessoriennes du Tessin. — L'éducation Montessori à l'Ecole normale de Lausanne. — **Mouvement International :** World Association for Adult Education 12
Livres et Revues : The new Era. — Das werdende Zeitalter. — C. Katzaroff : L'Education libre (revue). — Roger Cousinet : Principe et technique du travail collectif. — L'Oiseau bleu. — Rapport de la Première Assemblée de la Nouvelle Education. — M. Salvoni : Lavore, scienze e materiale didattico nel corso popolare. — Flayol : La Méthode Montessori en action. — F. Garcin : L'Education des petits enfants par la méthode montessorienne. — Ad. Ferrière : L'Education et la Solidarité. — Henri Reverdin : L'Esprit international et l'Enseignement de l'Histoire. — A. Vermeyen-Lefrancq : Essai sur les cours de morale. — Noémi Regard : Dans une petite Ecole. — H. Walz : Le livre du maître pour l'enseignement de la morale. — Félix Pécaut : En marge de la pédagogie. — Marg. Bodin : L'Institutrice. — M. Profit : La coopération à l'Ecole primaire. — R. Hertz et L. Trouillon : Du grain de blé jusqu'au pain. — J. Gal : Des faits à l'idée. — A. Fontaine : Pour qu'on sache le français. — P. Carton : Les lois de la vie saine. — Id. : La cure de soleil et d'exercices chez les enfants. — P. Tissié : L'Education physique rationnelle. — Programmes suisses pour l'enseignement des travaux manuels scolaires. — F. Baraduc : Le croquis coté. — *Revues* : L'Ecole de la Vie (M. R. Wauthier). — Notre Enfant (Th. Chapellier). — Le Service social (Dr O. Decroly et R. Buyse). — L'Educatore della svizzera italiana (P. Bernasconi et R. de Lorenzi). — Manuel général de l'Instruction primaire (R. Lehmann). — Ouvrage reçus 14
Table des matières de l'année 1922, page 3 de la couverture.

N° 6 AVRIL

Notre Ligue 21
Programme de l'Assemblée de la Nouvelle Education, à Paris 24
Ad. Appia et Ad. Ferrière : A propos de l'Enfant et de l'Art dramatique 24
O. Prior : L'Education des tout-petits par le travail manuel (suivi d'articles de Mmes M.-L. Souster et M. Bardot sur les métiers Le Gall à Paris) 27
Elisabeth Rotten : Les Communautés scolaires de Hambourg 30
I.-A. Hawliczek : La guilde de St-Christophe ... 32
M. Sola : Nouvelles d'Espagne (Ruffino Carpena) 34
W. Schadow : L'Ecole active, d'Ad. Ferrière ... 35
Nouvelles Diverses : **France :** La coopération à l'école. — **Belgique :** La méthode Decroly à Anderlecht. — **Allemagne :** Les Land-Erziehungs-Heime. — La Werkschule de Haubinda. — Réunion des directeurs d'Ecoles nouvelles. — **Autriche :** L'orientation professionnelle au IIe congrès sociologique international. — **Suède :** Une Ecole nouvelle à Hindas. — Une section suédoise de notre ligue. — **Suisse :** Une Semaine de l'Enfant à Genève. — Cours normal de travaux manuels et de pratique de l'Ecole active. — **Vie internationale :** Adult Education 37
Livres et Revues : The new Era. — J. Savary : Annuaire de l'Instruction publique en Suisse. — L'Education (numéro spécial sur l'Ecole active). — La Science spirituelle (Mlle Rihouet et R. Steiner). — Bulletin international de la Protection de l'Enfance (rapports de la IIe session). — Hellerauer Blaetter. — La Escuela Nueva. — Ouvrages reçus 39

N° 7 JUILLET

Page

Notre Ligue 43

J. Delgoffe : Une Ecole expérimentale à New-York (suivi de notes du Dr O. Decroly sur la City and Country School et les publications du Bureau of Educational Experiments)..... 46

Jean Lee Hunt : L'Enfant et son Ecole, de Miss Hartman..... 51

A la Maison des Petits de Genève..... 52

Alice Jouenne : La Pédagogie de l'Ecole en Plein Air..... 53

Gabriel Rauch : Une école de « bricolage »..... 55

Note sur l'Ecole de la rue des Epinettes à Paris. 56

Ad. Ferrière : Une république d'enfants : l'Odenwald (à propos du livre de Mlle Elisabeth Huguenin)..... 57

Dr Georg Kerschensteiner : La conception pédagogique du travail..... 60

Notice sur G. Danziger et S. Kawerau : Jugendnot..... 62

Ecoles expérimentales aux Etats-Unis..... 63

Ad. Ferrière : Suggestion et Autosuggestion, de de Ch.-L. Baudouin..... 65

Nouvelles Diverses : **Angleterre** : Rapport du Committee for Research in Education. — **Suisse** : La Semaine de l'Enfant de Genève. — Les journées de l'enfance de Lausanne..... 69

Livres et Revues : Julien Fontègne : Manualisme et Education. — Ed. Claparède : L'Orientation professionnelle. — Ouvrages reçus. — *Revues :* The new Era. — La revue de l'enseignement secondaire féminin (Ad. Ferrière). — La revue de biologie sociale (Ad. Ferrière). — Articles divers sur les Coopératives scolaires. 70

N° 8 OCTOBRE

I. Ad. Ferrière : *Discours d'inauguration*..... 73

Chronique du Congrès..... 79

Hermann Tobler : *L'Ecole du Livre et l'Ecole de l'Entr'aide*..... 80

Alice Jouenne : *L'Enfant devant la Nature*. 82

Roger Cousinet : *L'auto-éducation et le travail collectif*..... 86

John Eades : *Le système Dalton dans les Ecoles primaires*..... 89

Henry Wilson : *Le travail et l'éducation dans dans leur rapport avec la Société des Nations*. 90

Hélène Rauchberg : *Influence de l'Education civique sur l'Evolution morale de l'Etat*.... 92

Elsa Benedict : *Développement de la Croix-Rouge de la Jeunesse aux Etats-Unis*..... 93

II. **Ecoles publiques rénovées.**

Georges Bertier : *L'utilité de l'Ecole nouvelle pour l'Ecole publique*..... 97

Otto Rommel : *Les Instituts d'Education de la Confédération autrichienne*..... 100

Otto Glœckel : *La réforme scolaire en Autriche* 103

Victor Fadrus : *L'esprit nouveau dans l'Education en Autriche*..... 105

Peter Petersen : *Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg*,..... 106

Stanwood Cobb : *L'Association pour l'Education progressive et le mouvement des Ecoles nouvelles en Amérique*..... 109

J. Vavra : *L'unification de l'Enseignement en Yougoslavie*..... 110

III. **Le point de vue des psychologues.**

Emile Coué : *Suggestion et Autosuggestion*.... 111

Charles-L. Baudouin : *Les Souvenirs d'Enfance*. 114

Dr O. Decroly : *Comment l'Education intellectuelle contribue à sublimer les tendances* 116

Dr C.-G. Jung : *Education et analyse psychologique*..... 118

Id : *Types psychologiques*..... 122

IV. **Questions connexes.**

O. Cizek : *Créations d'art spontanées chez l'enfant*..... 127

Emile Jaques-Dalcroze : *La gymnastique rythmique*..... 129

Marguerite Streicher : *L'Education physique et la conduite de la vie*..... 130

Hélène Scheu-Riesz : *Littérature universelle pour enfants*..... 132

Elsa Koehler : *L'enseignement des langues vivantes basée sur la psychologie expérimentale*..... 134

V. **Coup-d'œil d'ensemble.**

Beatrice Ensor : *Discours de clôture*..... 137

Notes sur la séance de clôture (Elisabeth Rotten, H. Baillie-Weaver, etc.)..... 140

Bref compte-rendu du Congrès..... 141

Avis..... 142

Table des matières..... 143

INSTITUT J.J. ROUSSEAU

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

4, Rue Charles-Bonnet — GENÈVE

BUT

L'Ecole a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la dictatique.

Depuis sa fondation en 1912, l'Institut J.J. Rousseau a préparé des *directeurs* et *directrices d'école* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires pédologiques* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *éducateurs d'enfants anormaux*, des agents d'œuvres sociales pour la *protection de l'enfance* et *l'orientation professionnelle*, des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des petits, Kindergarten, etc.). Pour ces dernières l'Institut a organisé un ensemble complet de cours théoriques et pratiques avec stage à la Maison des Petits. Une section de *techno-psychologie* (psychologie appliquée à l'industrie et au commerce) prépare des psychologues-experts.

Semestre d'Hiver (15 octobre 1923 - 22 mars 1924) : *Psychologie de l'enfant.— Education des petits.— Maison des petits.— Pédagogie expérimentale.— Pathologie de l'enfance.— Education des anormaux.— Protection de l'enfance — Orientation professionnelle.— Psychologie du travail.*

TRAVAUX

L'Institut J.J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. En dehors des cours ci-dessus annoncés, les élèves sont associés, dans la mesure du possible, aux travaux scientifiques poursuivis.

L'Institut a organisé des *consultations médico-psychologiques* gratuites ainsi que des consultations d'*orientation professionnelle*.

D'emblée l'école a pris un caractère international. Les élèves venus de toutes parts ont montré que sa fondation répondait à un besoin largement ressenti.

Les **Jeux éducatifs** édités par l'Institut J.J. Rousseau sont en dépôt, 4, Rue Charles-Bonnet, Genève.

L'**Educateur** lui sert d'organe et le met en rapport avec ses collaborateurs. (Payot, éd., Lausanne).

La **Collection d'actualités pédagogiques** qui comprend des monographies originales (Godin, Baudouin, Rouma, Lemaître, Nussbaum, Decroly, Evard, Faria, Duvillard, Ferrière, Fontègne, Artus, Descœudres, Regard, Jentzer, Gunning, Bovet, etc.) et d'importantes traductions (Fœrster, Montessori, Baden-Powell, Dewey) paraît sous les auspices de l'Institut J.J. Rousseau. (Delachaux et Niestlé, éd., Neuchâtel et Paris).

L'Institut reçoit des élèves des deux sexes d'au moins 18 ans.

Directeur : M. Pierre Bovet, *Professeur à l'Université. Pour programmes, etc., s'adresser à l'Institut.*

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. I. E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50

L'Education dans la Famille, IIIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.25 (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I: **Les Origines,** tome II: **Principes et applications,** Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. IIe éd. (En France, fr. 20) Fr. 11.—

On consultera aussi avec profit:

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique,** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 . . . . . Fr. 3.75

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald,** Genève, Pélisserie, 18 . . . . . Fr. 2.50

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

ON CHERCHE LA CLÉ DES CLÉS.

LA SOCIÉTÉ DU CADENAS, fondée par M. Armstrong Smith a besoin de la clé des clés, un homme ou une femme qui ait un idéal, du temps et de l'argent (car la société n'impose pas de cotisations et n'a point de revenus) qui voudrait bien servir d'organisateur international. On a besoin d'organisateurs pour tous les pays.

ACTE D'ADHÉSION

1. Prenez un simple cadenas, grand ou petit, neuf ou vieux. Ouvrez-le. Répétez votre serment en présence de trois personnes (membres ou non de la Ligue, enfants ou adultes) et fermez le cadenas, comme symbole que vos lèvres sont dorénavant fermées aux bavardages.

2. Envoyez une carte postale ou une lettre à M. le Dr ARMSTRONG SMITH, «Maryland, Letchworth, Herts, Angleterre, indiquant simplement «Moi (ou nous) faisons partie de la Société du Cadenas». Donnez vos nom et prénom, votre adresse exacte s'il s'agit de M., Mme ou Mlle pour l'inscription. Ecrivez bien distinctement.

3. Pour rester membre, il faut que vous répétiez le serment de la même façon, c'est-à-dire avec un cadenas, devant trois témoins, chaque année le jour de l'an ou le plus tôt possible après le Nouvel-An, mais l'inscription n'a lieu qu'une fois.

POINT DE COTISATION, PAS DE FORMULAIRE A REMPLIR. LA SOCIÉTÉ DU CADENAS NE SE RATTACHE A AUCUNE SECTE, ELLE EST INTERNATIONALE.

La Société du Cadenas est une Ligue universelle d'hommes, de femmes, de jeunes gens et de jeunes filles liés ensemble par le serment suivant :

« Je promets de faire mon possible pour ne jamais dire à tort ou à raison du mal de personne ».

C'est un effort physique de ne pas bavarder d'une manière irréfléchie. Il n'est pas question de comprendre dans cet engagement une critique légitime ou l'expression d'une opinion défavorable que le devoir impose. Tout le sens du serment gît dans le but mobile de l'acte: ne pas médire du prochain.

ÊTES-VOUS LA CLÉ DES CLÉS ?

Etes-vous l'homme ou la femme cherchés? Vous sentez-vous appelé à prendre sur vous cette grande tâche du bonheur universel ? Pouvez-vous proposer quelqu'un qui soit la personne indiquée ?

On vous demande de bien vouloir sérieusement réfléchir sur ce sujet, et en parler à vos amis.

Quelque part dans le monde, peut-être dans votre pays, ou dans votre ville ou votre village, cette clé des clés peut exister.

Si vous avez une suggestion à faire, vous êtes prié d'en faire part au Dr ARMSTRONG SMITH à « Maryland»,
Letchworth,
Herts, Angleterre.

LA SOCIÉTÉ DU CADENAS COMPTE DÉJA DES MEMBRES DANS PLUS DE 20 PAYS.

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE - "LA CHATAIGNERAIE" sur Coppet près GENÈVE

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « selfgovernment » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique. — Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc. — Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes ; salles de bain et douches ; éclairage électrique ; chauffage central, etc. — La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers ; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans. — Sections littéraire, scientifique et commerciale. — Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus llustré, s'adresser aux directeurs M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses) ; par page entière, Fr. 100.— par insertion
Rabais de 20 % pour 4 insertions.

SOCIÉTÉ GÉNÉRALE D'IMPRIMERIE, 18 PÉLISSERIE, GENÈVE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE:
EDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue : Programme de la « Semaine de Villebon ».

Beatrice ENSOR : *L'Esprit du temps nouveau.*

Ad. FERRIÈRE : *Progrès actuels du mouvement en faveur de l'Education nouvelle.*

La Déclaration de Genève de l'Union internationale de Secours aux Enfants.

Jean DUPERTUIS : *Les Ecoles Plein Air.* I.

Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

"Pour l'Ere Nouvelle" est la revue des pionniers de l'éducation

3me Année. AVRIL 1924 N° 10.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

GENÈVE, Florissant, 45. — (En été: Les Pléiades s/ Blonay, Vaud, Suisse)

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J. J. Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N., tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue «*Pour l'Ere nouvelle*» (Genève, Pélisserie, 18. 6 fr. suisses par an, un numéro : 1 fr. 50). Le numéro de juillet 1922 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 0 fr. 50 suis. port en plus).

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Genève, Pélisserie, 18, 1920, 0 fr. 50 suisses).

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles.

3me Année. — No 10 Avril 1924.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

The New Era
organe anglais de la Ligue
publié par
Mrs Beatrice Ensor
(11, Tavistock Square,
Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION) DE GENÈVE

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue
publié par
Mlle Dr. Elisabeth Rotten
(Behrenstrasse 26 a.
Berlin, W. 8.)

Abonnements : 6 fr. suisses (réduits à 5 fr. suisses pour les pays dont le change est tombé à moins de 50 % de la parité or). Abonnements postaux : 20 centimes en plus (sauf pour les pays à tarif réduit).

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays.

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I. 184.

Pour la France : M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon N° 101.31.

Notre Ligue

La "Semaine de Villebon"

Programme de la réunion de Pâques 1924

La Ligue internationale pour l'Education nouvelle organise au château de Villebon par Palaiseau (Seine et-Oise), du 23 au 26 avril 1924, une réunion destinée aux membres de langue française de la Ligue et à tous les amis de l'Education nouvelle. Grâce à l'hospitalité de M. Jean NEEL, Directeur de l'Ecole de l'Ile de France, les participants pourront loger au château même.

On étudiera plus particulièrement les questions suivantes :

1° La vie subconsciente de l'enfant et de l'adolescent ;

2° Comment favoriser la spontanéité créatrice de l'enfant tout en se conformant aux exigences des problèmes officiels ?

Voici le programme des séances :

Mercredi 23, 10 h. 15, séance d'ouverture. — Allocutions de Mr. H. BAILLIE-WEAVER, président de la Ligue, de Mrs B. ENSOR et de M. Ad. FERRIÈRE, membres du comité. Sujet : *Comment la Ligue internationale pour l'Education nouvelle peut-elle rendre service aux membres de l'enseignement officiel ?*

Mercredi 23, 15 h. 15. — Dr Hugo OLTRAMARE, de Genève : *Etude sur la crise de la puberté dans ses manifestations conscientes et inconscientes.*

Jeudi 24, 10 h. 15. — M. Georges BERTIER, Directeur de l'Ecole des Roches : *L'Education de la pureté.*

Jeudi 24, 15 h. 15. — M. Ad. FERRIÈRE : *La Coéducation des sexes dans la famille et à l'école.*

Vendredi 25, 10 h. 15 : Dr ALLENDY, de Paris : *A propos de psychanalyse.*

Vendredi 25, 15 h. 15. — Dr Henri LAUGIER, de Paris : *La Sélection des Intelligences et la Réforme de l'Enseignement* (d'après le programme des Compagnons de l'Université nouvelle).

Vendredi 25, 16 h. — M. F. PAPILLON, Directeur d'Ecole publique, à Paris : *Emploi de la sélection des Intelligences dans les Ecoles primaires et l'enseignement actif de la Morale.*

Samedi 26, 10 h. 15. — Dr O. Decroly, de Bruxelles : *De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses.*

Samedi 26, 15 h. 15. — Mme Alice Jouenne : *Un service d'aide social à l'Ecole primaire.*

Les conférences seront précédées d'un morceau de musique et suivies d'une discussion. Il n'y aura, en général, qu'une conférence par demi-journée, le matin à 10 h. 15, et l'après-midi à 15 h. 15.

Pour les conditions, le programme et les inscriptions, écrire soit à Mme Hauser, Avenue de l'Observatoire, 18, à Paris VIe, soit au Secrétariat du Bureau international des Ecoles nouvelles, Florissant, 45, Genève. — Dès le 15 avril : château de Villebon par Palaiseau (Seine-et-Oise).

LA RÉDACTION.

L'Esprit du temps nouveau

par Mrs Beatrice Ensor

Rédactrice de *The new Era* et membre du Comité de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle

Il a été décidé entre les rédacteurs de nos éditions française, allemande et anglaise que chacun d'entre eux enverrait quelques lignes aux deux autres revues, afin que les lecteurs de chaque nation réalisent l'unité fondamentale du mouvement de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Bien entendu, chaque rédacteur reste entièrement responsable du contenu de sa revue ; il doit en adapter le texte aux besoins particuliers de son pays. Il n'en existe pas moins une unité entre les trois revues, unité qui trouve son expression dans les principes de ralliement de la Ligue, réalisant ainsi l'harmonie dans la diversité. Notre récent congrès de Montreux a fourni un exemple admirable de cette unité d'esprit. Des personnes de toutes nationalités ont oublié ce qui les distinguait pour s'unir en faveur des progrès de l'éducation nouvelle.

Le trait essentiel de l'éducation nouvelle réside en ceci : on se rend compte que l'éducation ne se borne pas à l'instruction ou à l'acquisition de connaissances brutes; elle est un processus vital, une croissance du dedans au dehors, un épanouissement de la conscience, un développement de toutes les facultés. L'éducation nouvelle s'adresse à l'individu. Ses méthodes varient afin de s'adapter aux différents types d'enfants et à leurs besoins particuliers. Il en résulte que, pour l'éducation nouvelle, le programme se présente à la façon d'un éventail qui s'ouvre toujours davantage et où chaque enfant peut choisir les sujets qui sont conformes à son tempérament personnel.

Il existe une tendance, particulièrement en Angleterre et en Amérique, à fonder des associations particulières ayant pour but de contribuer à l'étude ou à la diffusion de tel ou tel aspect particulier de l'éducation nouvelle: coéducation, suppression des horaires, etc. Dans notre Ligue internationale pour l'Education nouvelle, nous sentons que le moment est venu d'établir une synthèse entre ces différents points de vue, de mettre en lumière les bons côtés de chaque méthode, mais de conserver le sens des proportions et des valeurs relatives.

Un nouvel esprit se manifeste aujourd'hui dans le monde. Tous les hommes qui sont en relation avec les différents mouvements de la jeunesse — ils ne sont pas nécessairement jeunes de corps, mais en tous cas jeunes de cœur — se sentent soulevés par l'esprit novateur. Ils ont les yeux ouverts. Ils ont le courage de se lancer dans la réalité nouvelle, de réaliser les nouvelles conditions de vie et de contempler sans crainte autour d'eux l'effondrement des formules anciennes et des traditions périmées. La Ligue internationale pour l'Education nouvelle fait appel à tous ceux qui sentent passer cet esprit. Elle leur demande d'établir entre eux des liens et de se tendre une main fraternelle pour accomplir en commun la tâche immense de la reconstruction, tâche qui requiert avant tout une orientation nouvelle de leur propre vie.

Beatrice Ensor.

Progrès actuels du Mouvement en faveur de l'Education nouvelle

En plusieurs pays naissent des associations en faveur de l'Education nouvelle, les unes spontanément, d'autres inspirées par la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Les associations anciennes se développent de façon réjouissante et les comptes-rendus de notre Congrès de Montreux, en août 1923, répandus largement en français, en anglais et en allemand n'ont pas peu contribué à ce regain de vitalité du mouvement novateur. En Amérique du Sud, *Pour l'Ere Nouvelle* se répand de plus en plus et une lettre de février de M. A. Carneiro Leão, Directeur général de l'Instruction publique à Rio, nous a apporté l'appui enthousiaste du corps enseignant brésilien.

Aux Etats-Unis, M. Stanwood-Cobb, qui semble avoir partagé l'enthousiame des membres du Congrès de Montreux est qui est lui-même un des fondateurs du mouvement américain en faveur de l'éducation nouvelle, a publié dans la revue *School and home* (N° 19, janvier 1924) un excellent article sur le mouvement novateurs en Europe. De son côté, la *Progressive Education Association* de Washington, dans la session du 8 décembre, a décidé de tranformer son bulletin en une revue trimestrielle. On y publiera, comme jusqu'ici, des monographies d'écoles expérimentales, mais on y ajoutera une revue des revues et des livres consacrés à l'éducation nouvelle. On y donnera de temps à autres une liste des écoles expérimentales des Etats-Unis en insistant surtout sur les résultats obtenus. Le comité demande donc à ses membres de lui donner le nom des écoles novatrices qu'ils connaissent, de lui signaler les articles et les livres intéressants et enfin de lui communiquer des monographies d'enfants ou d'écoles croqués sur le vif.

Le numéro de mars 1924 est consacré à l'éducation individuelle et étudie en particulier les méthodes de Dalton et de Winnetka, ainsi que celle du Dr Decroly.

En Suède, le groupe fondé en 1923 édite une revue rédigée par Mlles Ester Edelstam et Marion Montelius dont nous avions eu le plaisir de faire la connaissance à Montreux. Le premier fascicule expose le mouvement de notre ligue, cite les sept «principes de ralliement» et les quatre « buts de la ligue », tels qu'ils figurent à la page 2 de la couverture de notre revue. Mais, à l'avenir, la revue suédoise se limitera à un programme plus restreint que le nôtre. Les fascicules parus jusqu'ici reproduisent un grand nombre des rapports de Montreux et ne manqueront pas de susciter un intérêt très vif auprès des éducateurs et des parents clairvoyants de Suède.

La Hollande à son tour va avoir sa revue d'éducation nouvelle. Elle portera le nom de *Pallas Athéné*. C'est le nom aussi de l'Association qui en prend l'initiative. Mlle G. te Winkel, la secrétaire que nous avions rencontré au Congrès de Calais, compte affilier cette revue et cette association à la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Nous donnons plus loin un aperçu de l'activité de *Pallas Athéné* dont la petite école d'Amersfoort, dirigée par M. J.H. Bolt, promet de devenir un modèle d'école novatrice dans le meilleur sens du terme.

Enfin les pays de langue française ne restent pas en arrière et des cercles de plus en plus étendus reconnaissent le sérieux de notre mouvement. L'Institut J.J. Rousseau de Genève est considéré universellement comme la première des écoles des sciences de l'éducation que compte l'Europe ; la première non en date — il y a eu des séminaires de pédagogie scientifiques avant elle — mais bien au point de vue de la valeur des enquêtes et des travaux faits et publiés.

La « Nouvelle Education», elle aussi, continue à témoigner d'une vitalité réjouissante. Le bulletin N° 23 de mars 1924 annonce vingt-cinq membres nouveaux. Cette association tiendra, du 17 au 19 avril, sa troisième assemblée à Lyon [1], à la Faculté des Lettres, quai Claude-Bernard, sous la présidence de M. Ch. Chabot, Doyen. Parmi les rapports, citons ceux de Mlle Alice Descoeudres : « Le développement du jeune enfant», de M. Gardère : « La lutte contre la tuberculose dans les écoles de Lyon », de M. Roger Cousinet : « Nouvelles expériences de travail libre », de Mlle Huchet : «Bibliothèques enfantines», et de Mme Dorothy Canfield Fisher, l'auteur si sympathique de *Montessori Mother*, sur

[1] On peut se procurer le programme soit auprès de Mme T.J. Guéritte, Claremont Gardens, Surbiton, Angleterre, soit auprès de M. Roger Cousinet, Sédan (Ardennes) — Inscription 10 frs. à envoyer avant le 1 avril à M. Baucomont à Garches (Seine et Oise.)

« l'Education dans la famille ». Il y aura en outre des chants et danses des élèves de Mlle Charvat et une exposition où figureront surtout des travaux d'enfants laissés libres de manifester leur initiative et leur esprit d'invention.

Tels sont les progrès actuels de l'Education nouvelle dans le monde. Nous pourrions ajouter qu'une correspondance particulièrement cordiale s'est établie entre M. Lombardo Radice, Directeur général de l'enseignement populaire en Italie — un homme énergique et clairvoyant, grand partisan de l'école active et de la rénovation scolaire — et le directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles. Nous comptons consacrer prochainement un article aux nouveaux programmes italiens du Ministre Gentile, dont l'innovation la plus remarquable est d'autoriser les maîtres — sous certaines conditions de contrôle — à employer les méthodes novatrices de l'Ecole active. Et nous ne parlons pas ici de bien d'autres manifestations: conférences de M. Dupertuis à Vienne et à Prague, et prochainement à Varsovie et à Bucarest sur les méthodes Dewey, Decroly et Ferrière ; — innombrables articles de revues sur notre ligue, sur le congrès de Montreux et sur l'Ecole active en général.

Le mouvement s'accélère. C'est le moment de tenir ferme à notre base expérimentale et à l'orientation vers notre idéal de libération de l'esprit, en ce qu'il a de plus élevé. Eviter de verser dans une libertarisme de mauvais aloi qui ne serait que le règne des caprices et de la superficialité; éviter les programmes — même novateurs — qui se fixeraient en cadres rigides. Fermeté dans l'axe. Souplesse dans les applications. Voilà les directives à suivre. Ad. Ferrière.

Déclaration de Genève

L'Union Internationale de Secours aux Enfants, fondée en 1920, et dont le siège est à Genève, 4, rue Massot, a pour but de secourir et de protéger les enfants en tous pays, sans distinction de nationalité, de race, ni de confession. Elle englobe une cinquantaine de comités affiliés et associés et a reçu l'appui de toutes les Eglises : catholique, protestantes, orthodoxes, communautés juives et musulmanes, etc. Son Fonds international, alimenté de dons de toutes les parties du monde, a secouru depuis quatre ans plus d'un million d'enfants dans une quarantaine de pays.

L'U. I. S. E. a adopté récemment une Déclaration des Droits de l'Enfant, dite *Déclaration de Genève*[1], qui énonce en cinq formules brèves et claires les droits qui devraient être reconnus aux enfants et respectés dans tous les pays civilisés. C'est un programme proposé à toutes les bonnes volontés et aux législateurs du monde entier.

Voici le texte de cette Déclaration :

1. *L'enfant doit être mis en mesure de se développer d'une façon normale, matériellement et spirituellement.*

2. *L'enfant qui a faim doit être nourri; l'enfant malade doit être soigné; l'enfant arriéré doit être encouragé; l'enfant dévoyé doit être ramené; l'orphelin et l'abandonné doivent être recueillis et secourus.*

3. *L'enfant doit être le premier à recevoir des secours en cas de détresse.*

4. *L'enfant doit être mis en mesure de gagner sa vie, et doit être protégé contre toute exploitation.*

5. *L'enfant doit être élevé dans le sentiment que ses meilleures qualités doivent être mises au service de ses frères.*

La Déclaration de Genève, qui a recueilli déjà de nombreuses adhésions, a été proclamée par T. S. F. pour la première fois du poste de radiotéléphonie de la Tour Eiffel, à Paris, le 21 novembre 1923, par M. Gustave Ador, ancien président de la Confédération Suisse, président du Comité International de la Croix-Rouge et membre du Comité d'honneur de l'Union Internationale de Secours aux Enfants.

Parmi les adhésions, signalons celle M. Rupert Brunning, St. Kilda, Victoria, Australie, parue dans la revue *The World's Children* de Londres (octobre 1923) :

« J'aimerais dire ce que je pense de la « Charte de l'enfant », écrit-il. Cela semble incroyable que la « Déclaration de Genève » soit un fait accompli. Il y a peut-être de l'extravagance dans mon enthousiasme, mais, selon moi, l'idée de donner à l'enfant la première place *(of putting the children first)*, de vivre pour nos enfants, est la clef de la paix internationale et une des conditions du bonheur futur de nous tous. »

[1] *Déclaration de Genève* (en 36 langues), brochure in-16 de 40 p., prix 1 fr. or.

La *Déclaration de Genève* vient à son heure. Partout, on tend à faire la place plus grande à l'enfant dans les préoccupations sociales. Mais cette place est insuffisante encore. La *Déclaration de Genève* vient sonner le ralliement des bonnes volontés particulières et collectives. Il faut que cette voix soit entendue de tous et s'impose à l'attention des pouvoirs publics en tous pays. On remarquera d'ailleurs combien cette déclaration est conforme, sur les points essentiels, avec celle que notre Ligue internationale pour l'Education nouvelle a adoptée en 1921. Aussi bien y a-t-il une collaboration étroite entre beaucoup de nos membres et l'Union internationale de Secours aux Enfants.

Les Ecoles Plein Air. I.

Visite à Charlottenbourg. — Le mouvement des Ecoles Plein Air

Visite à Charlottenbourg. [1]

« *Sortez de la salle d'école ;*
allez vers la vie là où elle règne »
Rabindranath Tagore.

Pendant l'année scolaire 1902-1903, la commission d'éducation de Charlottenbourg décida d'adopter l'organisation scolaire et les méthodes d'enseignement répondant aux besoins psychophysiques des enfants déficients et irréguliers de l'école publique. Après de nombreuses discussions entre médecins scolaires et psycho-éducateurs, il fut décidé qu'une classe spéciale serait fondée à la campagne, à proximité de la ville. Un terrain fut prêté à Grunewald et la première Ecole Plein Air fut fondée grâce aux efforts des docteurs Baginsky, Neufert et Bendix, ainsi qu'à ceux de l'Alliance nationale des femmes et de la Société nationale de la croix-rouge.

En mai 1904, un plan détaillé fut présenté et voté à l'unanimité. L'emplacement de l'école fut acheté par la municipalité pour 40.000 fr. et le 1er août 1904, la première Ecole Plein Air était inaugurée. Je l'ai visitée en avril 1922. Après une longue conversation à l'hôtel de ville de Charlottenbourg, où la commission d'éducation de la municipalité s'était réunie pour être mise par moi au courant du mouvemement mondial des Ecoles Plein Air, je me rendis en taxi à Grunewald. Les jolies villas modernes, groupées autour de grands jardins, forment de nouveaux et élégants quartiers entre Charlottenbourg et Grunewald. Puis, c'est un rideau sombre de pins immenses que balance un vent léger. C'est la forêt de Grunewald. Et tous ces pavillons de couleur verte — on dirait un village mobile de camping qu'enclot une haie rustique — c'est l'Ecole Plein Air. C'est « l'Ecole verte », la *Grüne Schule* comme disent les élèves. L'air y est pur et la tranquilité parfaite. Les bâtiments sont en bois. A gauche d'une allée sablée, où les enfants cultivent des fleurs, c'est la vaste cuisine et la résidence des deux infirmières ; puis le pavillon scolaire proprement dit comprenant deux classes, une chambre de réception pour le directeur, et une autre pièce pour les maîtres et l'équipement scolaire. Trois côtés de chaque classe consistent en vastes fenêtres, à hauteur du plafond, et en larges baies vitrées. Les 170 enfants, garçons et filles de 8 à 15 ans, que je vois répartis en groupes actifs, y sont occupés ; les uns calculent et mesurent ; les autres modèlent. Pas de pupitres ni de bancs, si défavorables à la liberté de mouvement dont l'enfant a besoin, mais des tables pliantes et des chaises mobiles, transportables et ajustables à volonté. Plus loin, un grand pavillon de repos, tout ouvert au midi et protégé par un toit que fleurissent des liserons roses. C'est là, étendus sur des chaises longues ou des lits américains, que les enfants font la sieste après le déjeûner. Enveloppés dans une couverture en hiver, vêtus d'une culotte de toile blanche en été, ils reçoivent directement la caresse de l'air et les plus nerveux éprouvent les bienfaits de ce calme de la nature. Ils ne tardent pas, nous affirment le directeur et le docteur, à ressentir un bien être général — (les statistiques, graphiques et tests, trop longs à détailler ici, en font foi) — et à communier avec les forces éternelles de la vie.

« Oh ! Monsieur », me dit un garçon fluet, « j'aime tant notre école verte ! »

Et je compris alors que, s'il l'aimait, c'était parce qu'elle était, non fermée, mais ouverte à la nature, à la santé et à la vie. Je compris,

[1] Comme directeur du Bureau International des Ecoles Plein Air, nous faisons un voyage de documentation et d'étude; nous séjournons pendant deux mois dans les meilleures écoles d'avant garde et d'éducation nouvelle. (Ecoles Nouvelles, Ecoles Plein Air, Ecoles rythmiques).

à ce cri spontané d'enfant chétif, qu'il fallait travailler par l'Ecole Plein Air à relever la dignité du corps, parfois même la créer chez beaucoup d'enfants des foyers pauvres de nos villes qui vivent sans hygiène, sans tenue, sans propreté et sans lumière. Je compris que le bonheur entrait à l'Ecole verte par l'allée fleurie de l'activité créatrice et de la franche initiative, par les voies mystérieuses de la vie naturelle et spirituelle — c'est tout un — où l'enfant respire l'air pur à pleins poumons et accorde le rythme extérieur de sa vie avec le rythme intérieur de son être.

De l'autre côté du terrain herbeux, entouré d'une terrasse de gravier, se trouve un vaste pavillon qui sert de salle à manger, les jours de beau temps. Les enfants s'en servent aussi pour l'étude et le jeu. Les menus du repas de midi sont simples et variés. [1] Evidemment, de plus en plus, l'alimentation carnivore et farineuse cédera la place à l'alimentation naturelle [2]. Avec Lindlahr, le grand apôtre moderne de la thérapeutique naturelle et les pionniers de l'Ecole Plein Air à Chicago, nous sommes persuadé que les résultats sanitaires de l'Ecole Plein Air ne seront concluants que lorsque tous les élèves, pendant leur séjour, seront soumis à l'alimentation naturelle et rationnelle. Tel n'est pas encore le cas. A Charlottenbourg, nous avons obtenu la promesse que des efforts nouveaux seraient faits dans le sens de l'alimentation naturelle, de la gymnastique naturelle et de la didactique naturelle, car dans ces domaines tout se tient; les méthodes naturelles que nous préconisons ne peuvent s'allier aux moyens artificiels employés jusqu'à maintenant en hygiène scolaire, aussi bien intellectuelle que physique. L'Ecole Plein Air de demain sera l'Ecole naturelle ou elle ne sera pas. Il n'y a pas à sortir de là !

A Charlottenbourg [3], chaque élève a son petit jardin à cultiver et, penché sur le mystérieux travail de la plantule en croissance, il apprend, tout en fortifiant son organisme et son caractère, de quelle importance est le labeur patient pour arriver à un effet durable. Et plus loin, une place découverte convient aux exercices modérés du lancer, du saut, de la course. Plusieurs garçons, le corps bronzé, s'y ébattent au soleil. C'est pour eux le moment du bain d'air. L'héliothérapie graduelle arrive à donner à ces enfants malingres une admirable musculature. En voilà un. Admirez-le ! Arrivé à l'Ecole Plein Air dans un très mauvais état général, il grimpe aux arbres maintenant, musclé comme un antique et, après dix mois, la reconstitution de son organisme et son développement harmonieux sont remarquables. Ne dites pas que j'exagère et que je vois tout en rose. Je vois ce qui est. Je vois que des enfants déficients, qui n'ont pas dépassé l'humble horizon de leur banlieue et de leur pinède, donnent au visiteur l'impression qu'ils ont séjourné à la montagne ou à la mer.

L'heure aimée des enfants est celle de la douche quotidienne apéritive et des libres ébats sans crainte sous l'eau limpide. Un système spécial permet à une vingtaine d'enfants d'y passer à la fois. Une gymnastique de correction orthopédique, complétée par des jeux appropriés, s'adapte au tempérament physiologique de chacun. Des tests périodiques et des graphiques donnent des renseignements précis sur le poids, la taille, l'amplitude thoracique, la valeur musculaire et la capacité respiratoire. Rien n'est plaisant comme la joie des enfants constatant eux-mêmes leurs progrès respiratoires au spiromètre et, paraît-il, (c'est tout à l'honneur de l'Ecole Plein Air) à l'amusement de tous, un jour, un garçon, devenu très robuste, dépassa l'index et, à pleins poumons, fit sauter l'appareil !

Nous avons quitté Charlottenbourg convaincu que l'Ecole Plein Air permanente est l'école naturelle et idéale pour les enfants irréguliers et prédisposés qui y trouvent tout ce qu'il faut pour accroître leur résistance organique et fortifier leur système nerveux [1], en même temps qu'une instruction adéquate, basée de plus en plus sur la didactique naturelle de l'activité spontanée, de l'initiative

[1] Dès le commencement, le plan des repas fut le suivant : 7 h. 45 matin, porridge, beurre et pain. 10 h., lait, tartine au beurre. 12 h. 30, soupe, légumes et fruits, viande 3 fois par semaine. 4 h., lait, pain, confiture. 6 h. 30, cacao ordinaire ou cacao à l'avoine, pain beurré.

[2] Il ne faut pas confondre l'alimentation végétarienne qui exclut les aliments carnés en abusant des aliments farineux, avec l'alimentation naturelle qui n'exclut aucun de ces aliments, mais qui les équilibre en leur donnant leur juste valeur et leur juste mesure. Nous espérons revenir quelque jour sur cette question, en publiant une étude documentée sur ce sujet si important : « *L'Ecole Plein Air* et *l'alimentation naturelle* ».

[3] A Charlottenbourg, le programme de chaque jour est le suivant : 7 h. 45 matin : Arrivée des enfants et déjeûner. — 8-10 h. : leçons pour toutes les classes. — 10 h. : collation. — 10 h. $^1/_2$-12 h. : leçons pour les classes supérieures. — 12 h. 30 : Repas. — 1-3 h. : Repos. — 3-4 h. : Récitations. — 4 h. : goûter. — 4 h. $^1/_2$-6 h. $^1/_2$: exercices, travaux manuels, jeux et mouvements. — 6 h. $^1/_2$: repas final et départ des enfants pour le domicile de leurs parents.

[1] Plein Air, nourriture fortifiante, exercices appropriés, hygiène active, vie régulière.

créatrice et de l'observation directe de la nature, dans les cadres du programme de l'école publique. *In luce crescit*, c'est le mot des Pâquerettes, la première école familiale de plein air à Paris. Et partout où nous avons passé, le mot est vrai. Les enfants des Ecoles Plein Air croissent dans la lumière et forment de charmantes familles, où la vie, sans contrainte inutile, s'écoule tranquille et heureuse.

Le mouvement des Ecoles Plein Air.

Depuis 1904, d'autres villes d'Allemagne suivirent l'exemple de Charlottenbourg et fondèrent des Ecoles Plein Air [2]. La publication du premier rapport de l'école de Charlottenbourg, en 1906, attira l'attention enthousiaste des éducateurs et médecins scolaires du monde entier. En Angleterre, grâce aux efforts du Dr Rose, la première Ecole Plein Air fut ouverte en 1907 à Bostall Wood, près de Londres. D'autres villes anglaises suivirent l'exemple qui devint contagieux. Il en fut de même en Ecosse. Aux Etats-Unis, le mouvement d'éducation en plein air commença à Boston, par l'initiative du Dr Ayres, et la fondation Elizabeth Mc Corminck, de Chicago. La première Ecole Plein Air fut fondée à Providence, en 1908, et actuellement, les Etats-Unis et spécialement la Californie, à cause de de son bon climat, comptent plus de 200 écoles plein air proprement dites dans 168 villes de 32 Etats différents, ce qui représente une fréquentation d'environ 5.000 enfants. En Italie, la première école fut fondée à Padoue en 1906, par les efforts du Sénateur Giovanni. En France, ce fut en 1904 qu'un instituteur, M. Durot, ému par la santé délicate de plusieurs de ses élèves, ouvrit la première école plein air à Montigny-sur-Loing. A Paris, la première Ecole Plein Air permanente, celle du Boulevard Jourdan, fut inaugurée le 30 juin 1920 par la Ligue française d'éducation en plein air. En Suisse, les premiers efforts furent faits par les Drs Bernhard, Rollier et Jeanneret qui associèrent l'idée de l'instruction en plein air avec les cures préventives d'air et de soleil. Au Danemark, en 1905 ; en Norvège, en 1907 ; en Hollande, en 1905 ; au Canada, en 1912 ; en Australie, en Hongrie en 1908 ; en Russie, en 1914, plusieurs Ecoles Plein Air furent ouvertes par l'initiative privée.

Actuellement, de grands efforts sont faits, à notre connaissance, en France où l'Union américaine des *open air schools* prépare la fondation de nombreuses Ecoles Plein Air dans les régions envahies [1] et en Russie où la première station expérimentale de la Commission de l'Instruction Publique des Soviets a fondé, en 1922 et 1923, 28 nouvelles Ecoles Plein Air, à la lisière des forêts, autour de Moscou, avec une fréquentation de 1.116 enfants des deux sexes, une durée de séjour de 6 mois par an, entraînant une augmentation de poids de 3 kilogr. en plus ; 85 °/₀ des enfants peuvent reprendre leurs classes normales, après avoir rétabli leur santé.

Depuis que nous avons fondé le Bureau International des Ecoles Plein Air, le 10 novembre 1920, en Suisse, des demandes d'informations nous ont été adressées de la Chine, de la République Argentine, du Japon, etc., et c'est avec joie que nous constatons que le mouvement s'étend et prend un rapide essor. En la seule année 1922, plusieurs congrès, celui des « œuvres de plein air », tenu le 4 juin à Marseille, celui de « Pro Corpore » tenu le 2 juillet à Lausanne, celui d'« hygiène scolaire » tenu le 9 avril à Gênes et le 1er Congrès international des Ecoles Plein Air, tenu le 24 juin à Paris, ont examiné la question de l'éducation en plein air et de la réadaptation des méthodes et des programmes d'enseignement et d'hygiène. Enfin, souhaitons que dans chaque pays un comité national des Ecoles Plein Air soit organisé et que des délégués internationaux — par l'intermédiaire du Bureau International des Ecoles Plein Air — permettent un jour la liaison entre les comités des différents pays.

Ce Bureau International, reconnu par la Société des Nations qui l'a inscrit à sa Section des Bureaux Internationaux [2] a pour but d'encourager toutes les initiatives privées ou publiques, de centraliser les renseignements, documents, recherches, rapports, plans de vie scolaire, régimes, publications, etc. sur la question des Ecoles Plein Air, ainsi que de mettre en valeur les expériences médico-pédagogiques, d'établir des rapports d'entr'aide scientifique et pratique entre les Ecoles Plein Air de tous les pays. Pendant ces deux années d'existence le Bureau International

[2] Voir pour les détails et l'ensemble de la question notre brochure : *L'Ecole Plein Air et le Bureau International des Ecoles Plein Air*, par Jean Duperruis. Librairie centrale, Lausanne.

[1] Après les souffrances de toutes sortes qu'ils ont endurées, les enfants des pays envahis ont besoin plus que jamais d'un secours immédiat et efficace pour compenser et réparer, s'il est encore possible, la diminution physiologique dont ils ont été victimes.

[2] Les nouvelles de notre Bureau paraissent dans le Bulletin trimestriel des organisations internationales, édité par la Société des Nations. Genève.

des Ecoles Plein Air [1] a reçu de précieux encouragements de nombreux correspondants et de dix-huit organisations internationales. La liste des Ecoles Plein Air que nous avons publiée dans notre brochure reste ouverte et nous souhaitons ardemment qu'il s'en crée de nouvelles pour le plus grand bien des générations à venir [1].

Jean DUPERTUIS.

[1] Nous demandons l'appui matériel et moral de tous ceux qui s'intéressent à la question. Nos ressources se composent uniquement de subventions éventuelles et de dons occasionnels dont le montant est volontaire.

Adresser la correspondance : «Bureau International des Ecoles Plein Air» Jean DUPERTUIS, Directeur, Case postale, Les Jordils, Lausanne, Suisse.

[1] Dans un second article, nous traiterons de l'œuvre de l'Ecole Plein Air : l'œuvre d'aujourd'hui et la tâche de demain.

Nouvelles diverses

HOLLANDE

Voici longtemps que nous n'avons parlé de Pallas-Athéné. Divers courants s'y étaient fait jour : les uns mystiques, d'autres scientifiques, d'autres encore pratiques. Récemment l'association s'est réogarnisée. En octobre 1923 elle a créé une école primaire. Un éducateur de grande valeur a quitté son poste officiel pour se consacrer tout à fait à la direction de cette école novatrice. Voici, traduit du prospectus, le programme général de cette institution :

«Base de tout enseignement et de toute l'éducation: Tout provient de Dieu et tout retourne à Lui. Voilà la vraie vie. Tous les hommes sont frères en Lui.

1. Entre les élèves et entre l'élève et le maître doivent régner collaboration amicale, entr'aide et amitié; la supériorité spirituelle se manifestera d'elle-même.

2. Que l'activité des élèves soit au premier plan; que le travail serve de base à l'organisation de la vie en commun des enfants.

3. Tendre à l'équilibre entre les capacités physiques, émotionnelles et intellectuelles de l'enfant, afin que, se réalisant par le travail pratiqne, il élève ses capacités spirituelles et son intuition.

4. L'activité personnelle des élèves doit s'exercer de préférence dans un atelier spécial.

5. Développer l'ambition naturelle de l'enfant. Lier le beau, le bien et le vrai.

6. Autonomie des écoliers; qu'ils s'exercent à la maîtrise de soi.

7. Chercher le contact avec la nature; soigner les plantes et les animaux; travailler dans le jardin d'ornement et le jardin potager, etc; si possible apiculture.

8. Etude spéciale de la personnalité de chaque enfant. Laisser se développer la personnalité de chaque enfant dans une atmosphère de liberté, d'ordre et d'harmonie ; mais que le maître soit libre aussi d'employer les moyens qu'il juge les meilleurs.

10. Pas de branches, mais des centres de concentration, autour desquels la matière à enseigner vient se grouper d'elle-même.

11. Sports, jeux, rythmique, plastique animée, musique, dessin, modelage, tissage, couture, tricotage, voyages scolaires, visites aux musées, au port, etc., etc. — et encore beaucoup d'autres centres de concentration sur lesquels l'attention se portera :

1° en rapport avec les changements de saisons;

2° pour qu'il ait de la variété dans le travail ;

3° afin que l'enfant expérimente autant que possible, quoi qu'il ne faille pas perdre de vue l'unité.

12. Coéducation.

L'Etat subventionne l'école et la contrôle. Mais ce contrôle est minime ; l'école n'a pas d'horaire de leçons et son directeur, M. J. H. BOLT, dispose d'une liberté quasi absolue. Les enfants peuvent choisir le travail qui leur plaît. La plupart sont externes, mais il y a aussi un petit internat pour les enfants venus du dehors.

L'école (dont l'adresse est Bergstraat, 3, Amersfoort) étend son activité au-delà du cercle de ses élèves. Elle fait un appel direct à la collaboration des parents et compte aussi former des professeurs et instituteurs.

ALLEMAGNE

L'enseignement de l'histoire préoccupe à juste titre les éducateurs. Conçu dans le sens nationaliste, il peut falsifier la vérité et attiser des haines pour le plus grand dam de l'esprit de coopération et de justice en Europe. Conçu dans le sens supra-nationaliste de la vérité objective — qui ne connaît pas de Pyrénées — il peut être l'agent d'une ère nouvelle.

C'est ce qu'avait compris le IIIe Congrès international d'Education morale, réuni à Genève en été 1922. Le volume de rapports qu'il a publié : *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire* a rencontré l'approbation unanime des amis de la vérité, de la justice et de la paix fondée sur le droit.

L'un des rapporteurs de Genève, le Dr Siegfried KAWERAU, de Charlottenburg, a pris, d'accord avec le *Bund entschiedener Schulreformer* — une ligue scolaire novatrice anti-impérialiste s'il en fût — l'initiative de convoquer à l'Université de Berlin, du 2 au 4 octobre 1924, un congrès sur ce même sujet, congrès auquel parleront plusieurs des orateurs qui prirent la parole à Genève en 1922. Mentionnons dans le nombre MM. Oscar HALECKI, de

Varsovie, actuellement à la Société des Nations à Genève, Tchéou-Wéi (Chine), Francesco Orestano (Rome), Fr. J. Gould (Londres). On trouve également sur la liste les noms de MM. A. Yusuf-Ali, des Indes, qui avait envoyé un rapport à Genève, A. J. Grant, de Leeds, Henri Lichtenberger, de Paris, un des grands connaisseurs de l'Allemagne qui parlera des liens culturels entre la France et ce pays.

Les noms allemands sont ceux aussi des spécialistes les plus compétents en la matière. Puisse leur effort contribuer à contrebalancer les forces nationalistes qui sont aujourd'hui, en tous pays, le danger mondial le plus redoutable.

Signalons à cette occasion que M. Siegfried Kawerau vient de publier un opuscule: Alter und neuer Geschichtsunterricht (Leipzig, Ernst Oldenburg, fascicule 18 des traités publiés par l'association *Entschiedene Schulreform*, 1 vol. de 108 p. in-16, 1 fr. 50 or). Son but est manifestement la formation sociologique pratique de la jeunesse.

SUISSE

La séance de l'Assemblée générale de la Section vaudoise du Travail manuel scolaire en 1923, a commencé par une conférence de M. le Dr Wintsch sur *Ce qu'on peut et doit introduire de travaux manuels dans les classes primaires*. De ce très intéressant exposé se dégagent les conclusions suivantes:

1. L'activité de l'enfant pour être fructueuse doit avoir un but proche, visible.

2. Il importe que ce but, pour les enfants de 7 à 12 ans surtout, soit de nature concrète.

3. De tous les sens, le sens musculaire est le mieux constitué pour faire pénétrer dans le cerveau du jeune enfant des connaissances intéressantes, réelles, solides.

4. Ce qui alimente spécialement bien le sens musculaire de l'élève, et par là le domaine de la connaissance, c'est l'exercice ou le travail manuel.

5. Le travail manuel sera constamment lié aux branches habituelles d'enseignement, surtout dans les classes d'enfants normaux de 7 à 12 ans.

6. Sans empiéter sur le travail supérieur d'abstraction, sans le diminuer, on peut faciliter l'enseignement des diverses branches par des travaux pratiques, véritablement manuels et déjà éprouvés — question de procédé en définitive.

7. Les travaux manuels sont particulièrement indiqués dans les classes de retardés, où ils prendront une importance prépondérante.

8. Les classes de redoublement, afin d'être utiles, deviendront en partie des classes de pré-apprentissage; le dessin, les visites d'ateliers et de chantiers, les essais psychotechniques contribueront, à côté du travail théorique, à y donner de bonnes indications, quant à l'orientation professionnelle des élèves. (*Bulletin corporatif de la Société pédagogique romande*, 7 juillet 1923.)

VIE INTERNATIONALE

L'Association Internationale pour la protection de l'Enfance, dont le siège est à Bruxelles, a tenu sa deuxième Session ordinaire, à Genève, du 28 au 30 juillet dernier.

Dans les questions d'ordre juridique, l'avant projet d'une Convention internationale, concernant le rapatriement des mineurs abandonnés et délinquants, a été approuvé.

La Section médicale et hygiénique du Comité International a examiné certaines questions qui ont amené l'adoption de vœux précis: centres surveillés d'élevage du nourrisson, amélioration des crèches; et, sur l'hygiène scolaire, le vœu suivant est adopté:

«La protection de l'enfant à l'école doit être réalisée par une étroite collaboration entre le médecin scolaire, l'infirmière et l'instituteur. L'instituteur doit avoir des connaissances d'hygiène qui lui permettent de ne pas se désintéresser de la santé des élèves confiés à ses soins.

«L'examen médical des enfants à l'école doit aboutir à des résultats pratiques. Dans ce but, il est désirable que chaque enfant soit examiné annuellement, que le résultat de cet examen soit conservé et que les sanctions suivent l'inspection.

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Paul Lapie: L'Ecole et les écoliers (Paris, Alcan, 1923, 1 vol. de 185 p., 9 fr. frç.).

M. Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique, est, en France, un des grands champions de l'Education fondée sur la psychologie de l'enfance. Il est un modéré, en ce sens qu'il se rend compte des difficultés pratiques que rencontre toute innovation, si justifiée soit-elle en science, lorsqu'il s'agit de la faire adopter par les masses routinières. Mais qu'il soit, aux yeux des réactionnaires, un novateur dangereusement hardi, c'est ce qu'ont prouvé, en 1923, les intrigues dont il a été la victime — et dont il a fini par triompher. Ses adversaires lui ont fait grief d'avoir introduit l'étude de la sociologie dans les Ecoles normales d'instituteurs. Nous y voyons plutôt un titre à notre reconnaissance. La sociologie est une science utile, plus qu'utile : indispensable. Que les théories de Durkheim soient très contestables, nous ne le nions point. La sociologie biologique, étroitement apparentée à la psychologie génétique, fondement de l'éducation, eût été, à notre humble avis, mieux à sa place dans les Ecoles normales. Mais la sociologie est une science et nulle science

n'est liée d'une façon nécessaire à la doctrine d'un savant. Grâce à M. Paul LAPIE, l'Ecole primaire française est engagée de façon prudente, mais sûre, sur la voie du progrès.

Nous avons qualifié M. LAPIE de pionnier. Cet ouvrage en est la preuve. Les études qu'il contient, « vieilles les unes de dix, les autres de vingt ans », nous dit-il, sont des modèles de psychologie expérimentale, conçus et exécutés à une époque où celle-ci n'était pas encore entrée dans les mœurs, même auprès des psychologues de profession. Et que dire des professionnels de l'enseignement ? Combien d'entre eux liront comme une nouveauté cette introduction sur « La mission scientifique de l'instituteur » — I. L'instituteur et la psychologie. — II. L'instituteur et la sociologie ! — Combien seront surpris de découvrir qu'on peut étudier scientifiquement le problème des avancés et des retardés et celui des goûts des écoliers ! Combien découvriront ici la valeur d'études solidement menées sur l'orientation professionnelle et la criminalité juvénile ! Chez quelques initiés, tout cela va sans dire ; pour beaucoup d'éducateurs, sinon pour la plupart, c'est un monde nouveau, encore inexploré.

Et ce monde, en vérité, découvre à peine devant nos yeux ses trésors. Que de fois n'avons-nous pas demandé que l'école publique — sans nul bouleversement et sans surcroît de travail pour l'instituteur — servît de champ d'observation (nous disons bien : d'observation, et non : d'expérience) et contribuât ainsi aux progrès de la psychologie de l'enfant. M. LAPIE appuie notre vœu de sa haute autorité : « L'unique but de notre travail, écrit-il, serait atteint, s'il suggérait à des instituteurs, à des secrétaires de mairies, à des hommes de bonne volonté et d'esprit méthodique, l'idée d'entreprendre dans leur commune des enquêtes analogues dont la collection serait précieuse pour l'étude sientifique de notre société ». Scientifique ; ajoutons : pratique. Aucun sacrifice ne sera trop grand pour arriver à connaître l'enfant, à le comprendre, à le diriger sur la bonne voie, à l'*élever*.

*

Georges LEROY : **Murmure,** avec préface de Ferdinand BUISSON (Paris, 1923, Hachette, 1 vol. in-8 de 217 p., 12 fr. frç.).

M. Georges LEROY est directeur d'Ecole publique. Où ? Il ne nous le dit pas. Son livre — faut-il le qualifier de poème ou de programme ? — porte pour sous-titre : « Esquisse d'une vie meilleure ». Et, de fait, la vie de Murmure enfant, puis adolescent est si belle, si virile et si pure, son idylle avec Pervenche si exquisement éthérée, son école de Valperdue si supérieure à la plus lumineuse et la plus irréelle des Ecoles nouvelles à la campagne qu'il nous est venu cette idée, baroque et absurde à souhait : l'auteur doit être condamné à vivre dans un faubourg d'usines noires et puantes et ses élèves doivent être des lurons mal dégrossis et, qui sait, indégrossissables ! Un psychanalyste décélerait chez l'auteur un « complexe maternel » caractérisé. A nous, qu'importe. Cette glorification de la maternité saine et noble est pour nous plaire. Par ailleurs, trève d'analyses : buvons la rosée, grisons-nous de soleil, laissons pleuvoir sur nous les fleurs de pommier, chantons avec les écoliers vêtus de lin blanc « le triomphe du printemps, la gloire de l'été, les fastes de l'automne et la blanche théorie de l'hiver ». Vivre, aimer, pleurer de joie, connaître la plénitude d'une vie débordante : tout cela fût-il rêve et illusion, qu'importe. En esprit cela est ; M. Georges LEROY l'a vécu ; il nous apporte sa gerbe de rêves. Et si c'est lui qu'il a dépeint en M. Borde, le maître d'école, nous lui dirons, avec émotion : merci, nous vous aimons.

*

Louis DUMONT : **Le beau visage de la patrie.** Préface de Gabriel SÉAILLES, illustrations de P. COMBET-DESCOMBES (Paris, Bibliothèque de l'éducateur, Les Primaires, Maison des Jeunes, 1923, 1 vol, in-4 de 63 p.)

Cet ouvrage est à placer auprès de *Murmure* de Georges LEROY. Comme lui, mieux encore que lui, peut être, c'est un poème. On dit notre époque prosaïque et terre à terre. Quelle vertu possède-t-il donc, ce village de Champagne, pour susciter un lyrisme aussi flamboyant ? Des mots, des mots, diront les sceptiques. Oui, mais des mots prestigieux, étincelants, doux et forts, sonores et cadencés comme le pas des bœufs sur la terre lourde, le baiser du soleil à la gerbe d'or. L'auteur est un instituteur primaire. Il n'a pas besoin de prêcher les bienfaits du retour aux champs ; il lui suffit de nous en présenter les images. Mais combien il a raison de vouloir « l'école, matrice de beauté » ! — « Parce qu'elle est le lieu sacré où fleuriront, pour les moissons futures, les intelligences, puériles encore, il faut que la grâce des jeunes floraisons vête de poésie et d'émotion la nudité morose de ses murs ». J'ignore si l'auteur a su faire de son école un lieu « où la seule eurythmie des belles lignes ravit l'œil », mais j'en ai la ferme conviction et j'envie ses élèves. Heureux, trois fois heureux, ô vous qui aurez appris à aimer le clos familier, l'école amie, la vie toute proche, le village et son horizon ! Et j'entends le père de Jean-Jacques : « Jean-Jacques, aime ton pays ! »

*

Marguerite BODIN : **Contes bleus et roses** (Paris, Bibliothèque d'Education, 1 vol. in-16 de 127 p., illustré par Albert MUHLEMANN, 2 fr. 85 frç.).

Des poèmes en prose aux contes de fées, la distance n'est pas grande. C'est la même fantaisie ailée. Mais ici l'inspiration est plus drôlatique. Notre amie ne s'adresse pas aux pédagogues — comme dans « Les surprises de l'Ecole mixte » — ni aux poètes — comme dans les « Psaumes d'amour » — mais aux tout petits. Comment juger un livre comme celui-ci ? MOLIÈRE allait lire ses pièces à sa cuisinière ; nous avons lu ces contes à un bambin de sept ans. Nous lui passons la parole.

« Qu'as-tu le mieux aimé ? — Le conte de l'édredon et le lait pour la petite sœur. — Pourquoi ? — Parce qu'i sont gentils et font plaisir (« ils » doit se rapporter aux héros des contes). — Et qu'as-tu le moins aimé ? — Oh ! les histoires de bonbons et les bons cochons. — Pourquoi ? — C'est vilain, tout ce manger (!) — Et cui cui ri cui cui, n'est-ce pas bien joli ? — C'est pour des gosses ! » (comme s'il n'était pas gosse lui-même !) — Conclusion : il y a du bon et du moins bon. C'est aussi notre avis.

A. Testud et C. Freinet : **Internationale de l'enseignement,** bulletin 4 : Rapport moral — Pour un manuel international d'histoire — De l'école rationnelle et humaine (15, rue Fardeau, Saumur, 20 p. in-8°).

Ce bulletin est un hommage magnifique rendu à l'Ecole active. C. Freinet a assisté à notre IIe Congrès international d'Education nouvelle à Montreux en 1923. Mais ce n'est pas nous qui l'avons convaincu de l'excellence des méthodes modernes d'éducation. Depuis longtemps il en est un adepte fervent. Nous osons croire pourtant qu'au contact de notre enthousiasme, le sien en fut réchauffé. Il y a sans doute, entre les « bourgeois » que nous sommes (bien malgré nous) et les « internationalistes » que sont les auteurs de cet opuscule des différences — disons: des nuances. Leur confiance rousseauiste en l'enfant ne nous paraît vraie que s'il s'agit d'enfants sains, non déformés, non tarés d'hérédités pathologiques. Mais ces différences ne sont pas des divergences; ne sommes-nous pas, les uns et les autres des travailleurs intellectuels également respectueux de la science objective, également respectueux de ce qu'il y a de meilleur dans l'enfant ? *Maxima debetur puero reverentia.*

A. Testud poursuit d'ailleurs comme nous un travail d'épuration des manuels d'histoire. Il ne les veut pas nationalistes ni militaristes. Rappellons à ce propos que le IIIe Congrès international d'Education morale, réuni à Genève en 1922, a voté ce que Francesco Orestano a dénommé le « vœu de Genève » : l'enseignement des progrès de l'esprit humain et des conquêtes de la civilisation doit l'emporter sur les récits des hauts faits guerriers, les listes de monarques et l'énumération des pseudo traités de paix. C'est l'esprit qui ressort d'ailleurs du volume : « L'Esprit international et l'Enseignement de l'Histoire », paru à Neuchâtel, chez Delachaux & Niestlé, et dont nous avons parlé ici-même. Aujourd'hui, dans tous les pays, des commissions d'histoire sont ou vont se mettre à l'œuvre pour étudier ce problème. Puisse le IVe Congrès international d'Education morale qui se réunira à Rome à Pâques 1926 lui apporter une solution favorable, digne d'une humanité qui, par delà la Société des Nations, rêve déjà la Fédération des Peuples.

*

Pierre Calmettes : **Les Joujoux**, leur histoire, leur technique, les artisans et les ouvriers, les ateliers et les usines Préface par Anatole France. (Paris, Bibliothèque sociale des métiers, publiée sous la direction de Georges Renard. — G. Doin, éd., 1924, 1 vol. in-16 de 485 p., 12 fr. français).

M. P. Calmettes dédie « ce livre qui parle du labeur des hommes » à Edouard Herriot, maire de Lyon. Il n'y faut pas chercher de psychologie subtile, mais un tableau — d'une documentation impressionnante — du côté économique et industriel du sujet. Il y a bien, au début, un essai de psychologie du primitif. Avouerai-je que je l'ai trouvé sommaire et contestable ? L'imagination des petits est aussi illustrée par quelques citations de George Sand et de Th. Funck-Brentano. Mais c'est tout.

N'importe d'ailleurs. Ce que l'on trouve dans ce livre est des plus curieux et captivant. Anatole France a raison de dire que l'auteur doit être — et est — le meilleur des pères de famille. Son style vif et enjoué le prouverait à lui seul. Et, de ce coup d'œil jeté sur les mille et un métiers divers où tant de doigts et d'yeux, de la mansarde minuscule à l'usine géante, s'usent à charmer nos bambins, on revient avec la conviction que « Sa Majesté l'Enfant », monarque sans le savoir, a des serviteurs plus fidèles, plus dévoués et plus ingénieux que le plus huppé des rois — surtout en notre temps de républiques !

Il manque pourtant une chose, au livre de M. Calmettes : un traité sur l'art de faire soi-même les jouets de ses enfants. Parfaitement. Industrie à domicile *ad usum Delphini.* En Suisse, Mme Muret-Cart, à Epesses, s'est fait une spécialité de cette branche méconnue de l'art — de l'art d'être une bonne mère — qui pourrait s'appeler aussi l'art de faire quelque chose avec rien. Les conférences et les cours qu'elle a donnés sur ce sujet, les objets qu'elle a mis sous les yeux du public, en particulier à l'exposition itinérante de la fondation *Pro Juventute* ont, nous le savons, enchanté bien des mamans et, par delà les mamans, ravi bien des bambins. Voilà une concurrence dont les fabricants de jouets — n'était la paresse inhérente à l'âme humaine — auraient tout à craindre !

*

Lectures sur l'Hygiène par un Groupe de Membres de l'Enseignement Primaire et de Lauréats de Sociétés d'Hygiène (Paris, Imprimerie de Vaugirard, 1923, 1 vol. in-8 de 270 p., 7 fr. frç., réduction pour un grand nombre d'exemplaires).

Mlle Richard, de Meudon, a écrit un ouvrage à la fois utile — très utile — et agréable à lire. Sa modestie ne lui a pas permis de le signer. Mais le succès officiel de cet ouvrage, largement répandu par les soins de la Société de l'Hygiène de l'enfance et des autorités scolaires, est sans doute pour elle la plus belle des récompenses. Essentiellement pratique, richement illustré, écrit avec verve, ce livre rendra des services incomparables au corps enseignant. (Ecrire : 46, Bv. des Deux Gares, Meudon, S. et O.).

*

Louis Dalhem, Instituteur à Bruxelles, Secrétaire général de la Société belge de pédotechnie : **Contribution à l'introduction de la méthode Décroty à l'Ecole primaire** (indications pratiques). (Bruxelles, Lamertin, 1923, 1 vol. in-16 de 127 p., 43 figures dont 10 hors-texte, 6 frs. 50 belges).

Ce petit ouvrage est une thèse présentée en 1921 à Bruxelles. Il rendra service aux instituteurs qui, approuvant les méthodes nouvelles d'enseignement, ne se sentent pas capables d'en inventer les mille et un détails d'application. Il leur servira de pont entre une théorie excellente et lumineuse et une pratique qui leur apparaît difficile et nébuleuse. Il s'ouvre par le portrait de notre ami le Dr Ovide Decroly, de cet incomparable ami de l'enfance, de ce cœur d'or si dévoué au bien de l'humanité que d'aucuns ont pu le désigner comme un « saint laïque ». Bonté, modestie, voilà ce que dit ce visage d'un vrai savant.

L'ouvrage est divisé en deux parties. La première, pp. 11 à 60, comporte la *méthodologie* (définition de

la méthode, le programme, l'horaire, l'observation, l'expression, le langage graphique, jeux moteurs, le travail manuel, la lecture, l'écriture, l'orthographe, gymnastique, chant et récitation, les nombres, les mesures conventionnelles); la seconde a pour titre: *Préparation des leçons* pour la 1re année (pp. 61 à 126). L'auteur y note, pour chaque sujet, les rubriques suivantes: observation, expression (langage graphique, dessin, lecture, écriture, orthographe, réalisation, jeu moteur); nombres et mesures.

M. Dalhem insiste sur la nécessité de se baser sur des idées le plus concrètes possible; il est dangereux, dit-il après Marcel Prévost, de faire lire l'enfant avant sa huitième année. Pp. 30 à 48, il expose la méthode de lecture idéo visuelle que préconise le Dr Decroly et en montre les résultats remarquables.

Tout cela serait parfait si... l'auteur n'avait l'air d'entendre — ou ne laissait entendre réellement — que c'est à l'adulte à faire les horaires et les programmes et à l'enfant à s'y plier. C'est une idée qui m'a toujours paru baroque et que je n'ai jamais réussi à me mettre dans la tête.

Que le maître se documente dans le livre de M. Dahlem afin de nourrir les intérêts qui sont nés à l'improviste chez ses élèves ou qu'il a suscités par d'adroites associations d'idées — ou mieux: d'ingénieuses associations de sentiments, — alors c'est en ordre. A ce titre, je recommande vivement ce petit livre et forme le vœu que l'auteur nous donne bientôt la suite: esquisse de programme pour tous les âges de l'école primaire et documentation solide à l'appui de tout les sujets à traiter.

*

J. Broeders et E. Vincent: **Le principe actif à l'école. Le dessin et le travail manuel.** Leur rapport avec les autres branches du programme. Le jardin d'enfants. Le degré inférieur (Anvers, Henri Crick, éditeur, 32, rue Fourment, 1 vol. in-8° de 104 p. avec 40 planches et plus de 1200 modèles et illustrations).

« Les sujets doivent être pris dans les centres d'intérêts de l'enfant; parmi les choses qu'il connaît ou qui, par l'observation en dehors de l'école, l'intéresseraient aussi... En prenant les sujets dans les leçons de choses, ces leçons à leur tour dans les saisons, on augmente les possibilités de succès.» — « Nous demandons qu'on laisse l'instituteur entièrement libre dans la répartition de son temps.» — Ces citations sont empruntées au livre de MM. Broeders et Vincent. Mais pourquoi n'y lit-on pas: « Nous demandons qu'on laisse *l'enfant* libre de manifester ses intérêts dominants»? N'est-ce pas là le corollaire des deux théorèmes qui précèdent?

Voici vingt ans que les auteurs, instituteurs tous deux, ont développé et approfondi leur méthode. Le premier est professeur de dessin à l'Ecole normale d'Anvers et directeur de dessin dans les écoles de la ville; le second, professeur de travail manuel à l'école moyenne de l'Etat, à Anvers. C'est dire qu'ils ne se perdent pas dans les abstractions. Mais ils ont bien saisi l'un des aspects de l'enfant vivant et créateur; pp. 39 et 40, à propos de l'enfant de 7 à 9 ans, ils mentionnent la loi biogénétique, les centres d'intérêt immédiats, le besoin d'utilité naissant, bref les caractéristiques de l'enfant telles que nous les avons énoncées il y a quinze ans. Les jeux et le folklore de leur pays leur suggèrent, p. 40, une quantité d'activités pour lesquelles nous ne pouvons que les féliciter. En marge de la méthode Decroly, indépendamment d'elle, ils ont fait œuvre d'ouvriers ingénieux. Les planches: dessins, découpages, etc. sont suggestifs. Si l'on devait s'en tenir là, se servir de toutes ces suggestions pour mettre, selon la formule de l'« Ecole du travail», l'activité manuelle au service de l'enseignement, nous dirions: c'est bien, mais cela ne suffit pas. Si, au contraire, le maître cherche une base documentaire, afin de faire véritablement de l'« Ecole active», nous lui dirons: ce livre est précieux pour vous; vous y trouverez à puiser à pleines mains.

*

Julien Melon, inspecteur provincial de l'Enseignement libre du Hénaut: **Pour la précision de la culture esthétique**, souvenirs et conférences. Contribution à la rénovation de l'enseignement direct et indirect de la langue maternelle (Paris et Tournai, Castermann, 1 vol. in-8 de 160 p., 2e éd., 1923, 6 fr. 25 belges).

Lutte contre le psittacisme, contre le creux verbalisme, contre la hâte dans la poursuite d'une vaine culture superficielle: « Vivent les tortues, dit M. Melon après J. Payot; en éducation, elles battent toujours, sans exception, les lièvres rapides!» Il y a beaucoup de verve dans ces pages. Les maîtres y apprendront la valeur du bon sens et leurs élèves ne pourront qu'en bénéficier.

*

M. Audemars et L. Lafendel: **La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau.** (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1923; 1 vol. de 40 pages, 6 illustrations hors-texte; 2 fr. suisses).

L'Institut J. J. Rousseau, à la fois Ecole des Sciences de l'Education et laboratoire de recherches, a fondé, en 1913, une école d'application de ses méthodes, basées sur une connaissance plus approfondie de la psychologie de l'enfant: la *Maison des Petits*, rattachée, depuis septembre 1922, aux écoles officielles de Genève.

Les directrices, Mlles Audemars et Lafendel, font, dans ce petit livre, un tableau très clair de la vie à la Maison des Petits, de ses principes et de ses méthodes: méthodes actives avant tout. Les lois déduites de leur étude de l'enfant sont schématisées en un tableau fort intéressant de l'évolution des activités spontanées de l'enfant, de 3 à 10 ans; celui-ci passe par trois stades de croissance: activité instinctive, imitation machinale, activité réfléchie ou activité ordonnée, s'élevant d'une satisfaction simplement motrice à une satisfaction intellectuelle et morale.

Le problème de la discipline, si important, est résolu par la collaboration des enfants qui se soumettent tout naturellement aux lois élaborées en commun. La responsabilité de chacun et l'entr'aide entre enfants sont des moyens naturels de discipline et d'éducation morale.

Les lois de la psychologie de l'enfant dictent à l'éducateur son vrai rôle. L'enfant se révèle, avant

tout : « expérimentateur, imitateur, constructeur, inventeur, artiste-poète », et l'éducateur doit être « l'observateur, l'initiateur, le pourvoyeur, l'entraîneur, le stimulateur, l'inspirateur, le libérateur ». Il conditionne le milieu, prépare aux intérêts de l'enfant l'alimentation appropriée, lui fournit tous les éléments de développement, guide ses expériences et découvertes. Et l'enfant collabore à l'œuvre de son perfectionnement.

Un outillage est nécessaire à l'enfant : les jeux éducatifs ; ils ont pour point de départ la construction, goût dominant de l'enfant, et tendent à une orientation mathématique concrète et sûre. Ils doivent « amener l'enfant par une voie naturelle à la discipline de ses mouvements, susciter un travail de réflexion, de raisonnement, de jugement et le conduire à la discipline intellectuelle... C'est par l'œuvre de ses mains que l'enfant fera l'acquisition de sa science. »

Et la liberté doit consister à « permettre à l'enfant de passer par son chemin ».

« Il n'y a pas de plus grand danger, dit Foerster, que de laisser se propager l'idée que l'indépendance et la discipline, la liberté et l'ordre sont des contraires inconciliables. »

Chacun tiendra à posséder ce précieux petit livre, riche en sa concision, et l'on peut attendre plus encore de celui, plus vaste, qu'il devance : « Récit d'une expérience ».

Marcelle Roud.

*

Mme E. Piszczynska : **La plus haute des tâches maternelles** (Genève, « Aux Mères », Taconnerie 3, 16 p., 0,25 fr. suisses). Discours prononcé à Lausanne lors des « Journée de l'Enfance et de préparation maternelle », organisées par le secrétariat vaudois de la protection de l'enfance, avril 1923).

Notre vénérable amie révèle ici, une fois de plus, la noblesse et l'élévation de son esprit. « Ce qui se passe dans l'âme, dit-elle, influence l'état corporel, favorise la santé physique ou la peut troubler, paralyse l'intelligence ou la stimule... C'est de l'âme que jaillissent les sources de la vie. Or, la vie actuelle manque d'âme ». L'âme, éclose au hasard, souffre de la famine. Le secret de l'éducation est de « transmettre l'idéal à l'enfant de telle sorte que, librement, il l'adopte ». « L'enfant lui-même est éducateur ». Sa logique implacable s'impose à la mère attentive. Il suffit de l'orienter vers le bien. Mais, pour cela, il faut avant tout s'éduquer soi-même, s'« élever »; il faut comprendre l'enfant et comprendre le pourquoi et le comment du rôle qu'on doit assumer auprès de lui. « C'est le rôle d'éveilleuse qu'il sagit aujourd'hui de mettre en lumière, pour démontrer la nécessité d'y être préparée ».

*

Dr N. Roubakine : **Introduction à la psychologie bibliologique** (Paris, Povolozky, 2 vol., comptant 604 p.).

Lors du Congrès de Montreux, le Dr C.-G. Jung avait parlé du besoin qu'éprouve la science de pouvoir tracer des portraits de la mentalité des individus. Il y a aussi utilité à pouvoir tracer le portrait de la moyenne mentale de groupes d'hommes : familles, associations, professions, nations.

Nous n'avions pu reproduire la figure que le Dr C. G. Jung avait tracée au tableau noir. Au moyen des mots-réactifs, en procédant à l'examen de quinze catégories d'associations d'idées, le Dr Jung trace des portraits psychologiques qui peuvent rendre de grands services. A cet égard, on lui a fait remarquer, au cours de la discussion, que le meilleur procédé en usage actuellement, pour tracer des portraits psychologiques, paraît être celui de la *Psychologie bibliologique* du Dr Nicolas Roubakine. Selon le Dr R. les mots excitent (ou « ecphorient ») : des sensations (couleurs, sons, etc.), des représentations (images), des notions (idées, relations), des émotions (sentiments), des volitions (ou désirs), des instincts (i. sexuel, i. maternel, i. de conservation, i. grégaire, etc.) et des actions. Le sujet marque par un signe, sur chaque mot d'un texte quelconque, la nature des réactions évoquées. Le résultat donne lieu à une courbe. Chaque individu a sa courbe propre, d'une constance remarquable, et qui est comme la photographie objective de sa mentalité subjective.

*

Angelos Th. Zemenidès, chypriote : **L'Emulation et l'Ecole**, essai de psychologie pédagogique. (Lausanne et Genève, Payot, 1923, 1 vol. in 8° de 118 pages).

Ancien élève de l'Institut J.J. Rousseau de Genève, l'auteur à présenté cet ouvrage à l'Ecole des Sciences sociales de l'Université de Lausanne à titre de thèse de doctorat en pédagogie. Dans sa partie psychologique l'ouvrage étudie la concurrence vitale dans le monde animal; il définit l'émulation et analyse ce sentiment; il l'observe chez l'enfant dans son rapport avec les sexes, le caractère et les objets auxquels il s'attache; il le suit dans les sports et les jeux et le compare aux sentiments de jalousie et de solidarité. Dans sa seconde partie, plus proprement pédagogique, l'ouvrage traite de l'émulation chez les anciens, chez les modernes et à l'école; son influence sur le rendement du travail. Conduit à repousser l'émulation due à la concurrence brutale, l'auteur lui cherche des substituts: émulation collective, notion du record: dépasser son propre passé, émulation avec les héros. Rôle des récompenses et des concours scolaires; inconvénients et avantages de l'émulation.

L'ouvrage, comme ont peut s'y attendre d'un étudiant, témoigne de plus de lecture que d'expérience. Mais il est écrit avec bon sens et modération. Il fera réfléchir. Il y manque les fondements de biologie ou de psychologie génétique et l'esquisse de psychologie affective qui situeraient l'émulation parmi les autres manifestations de la vie sentimentale de l'être humain. Mais c'eût été là une étude à part. A chaque jour suffit sa peine. Pour conclure, l'auteur répète avec nous (p. 113) : « Transformons l'école ! » On ne le répètera jamais assez.

*

Prof. Dr I. Ioteyko : **Poziom Inteligencji — Recherches expérimentales** sur le niveau intellectuel des élèves des trois premières années du lycée (Varsovie, 1922).

Ouvrage en polonais. Les pages 162 à 176 contiennent un résumé en français. Il s'agit de tests

psychologiques et des résultats obtenus. L'imagination créatrice, la définition des mots abstraits, la compréhension des concepts, les jugements critiques, l'explication des proverbes, les rédactions, l'étude directe des sentiments esthétiques donnent lieu à des comparaisons d'âge en âge, où se dessine parfois assez nettement l'évolution des esprits.. A certains égards les enfants polonais se révèlent remarquablement précoces et intelligents.

*

Sigmund FREUD : **Trois essais sur la théorie de la sexualité**, traduits de l'allemand par le Dr B. REVERCHON (Paris, 1923, 1 vol. 190 p. in-16, N° 1 des « documents bleus » de la Nouvelle Revue Française).

Le second de ces essais est intitulé «La sexualité infantile». Bien qu'il se défende de verser dans le pansexualisme et admette que d'autres instincts primaires se comportent comme l'instinct sexuel, Freud nous donne l'illusion, ici comme ailleurs, qu'il ne voit que ce dernier. Nous sommes loin d'admettre toutes les hypothèses du savant viennois. Il y a là toute une métaphysique que le temps aura soin de réduire à sa proportion exacte. Mais nous nous élevons contre les incompétents qui se croient autorisés à les juger et à les condamner. Il y a une part considérable de vérité dans la psychanalyse. Les succès thérapeutiques le prouvent. Aux médecins et aux adultes cultivés à étudier ces problèmes, à accumuler patiemment les preuves et les contre-épreuves. Ainsi seulement ils feront œuvre de vraie science.

*

Dr Sigmund FREUD, professeur à la Faculté de Médecine de Vienne : **Cinq leçons sur la psychanalyse.** Traduction française par Yves LE LAY, avec une introduction par Edouard CLAPARÈDE, professeur à l'Université de Genève. (Paris, Payot, 1924, 1 vol. in-16 de 126 p., 5 fr. français).

Ces cinq leçons, dites en 1909, sont ce que FREUD a écrit de plus clair pour le grand public. On n'y trouvera que peu ou pas d'exemples. Le ch. IV, concernant les enfants, intéressera le plus les éducateurs. Dans la préface de ce petit livre, écrite en 1920, le Dr CLAPARÈDE, situe la psychanalyse dans le sein de la psychologie générale. Il en donne un résumé parfaitement simple et limpide. Il écarte les interprétations abusives et erronées. Il montre que la psychanalyse ne mérite ni les éloges outrés, que lui décernent les uns, ni les condamnations radicales auxquelles la vouent les autres. Tout ce qu'elle affirme était, dans le détail, connu ou pressenti avant son avènement. Mais elle constitue une synthèse magistrale de la psychologie affective. A cet égard, elle marque une des grandes étapes de la science moderne.

*

Dr Walter STUHLFATH, Oberlehrer am Lehrerseminar in Friedeberg N. M. : **Vom Werden der Arbeitsschule**, Stimmen ihrer Vorkämpfer aus vier Jahrhunderten. (Osterwieck-am-Harz, A. W. Zickfeldt, éd., 1 vol. in 8° de 220 p.).

Une anthologie de l'Ecole active, telle est l'entreprise originale qu'a assumée l'auteur. Il part de ZWINGLI, de LUTHER, de MONTAIGNE, pour s'élever, par ROUSSEAU et PESTALOZZI, jusqu'à KERSCHENSTEINER, GAUDIG, LAY et LIETZ. Chaque groupe de citations est précédé d'une brève notice biographique et bibliographique de l'auteur. La fin du volume est consacrée à des décisions de congrès pédagogiques. La plupart des auteurs cités sont allemands, cela va de soi. On regrette toutefois de ne pas trouver mentionnés DECROLY, DEWEY, GEHEEB, OERTLI, SEIDEL et WYNEKEN qui comptent parmi les grands maîtres actuels de l'Ecole active. En tout cas il ne sera plus permis, après lecture attentive de cet ouvrage, de déclarer que l'Ecole active est une « dangereuse innovation ». Le premier auteur cité, Kabus, prince perse, date de l'an 1012 !

*

Dr G. LA ROSA, **L'Ecole Plein Air de Catalgirone** (Sicile).

Cette brochure se présente aux lecteurs avec une préface documentée de M. Jean DUPERTUIS, directeur du Bureau International des Ecoles Plein Air.

Le Dr LA ROSA, un apôtre de l'Ecole Plein Air en Italie y plaide chaleureusement sa cause dans sa savante introduction et dans son rapport sanitaire sur l'Ecole Plein Air municipale de Catalgirone, fondée et dirigée par lui, qui a fonctionné de mai à août 1922.

Bâtie dans le beau jardin public de la ville, elle se compose d'un pavillon scolaire pour 30 élèves. Ceux-ci, choisis parmi les plus délicats et prédisposés à la tuberculose, furent soumis à la cure d'air et de soleil et reçurent une alimentation fortifiante. Les leçons, entrecoupées de gymnastique, s'inspirèrent à la méthode pédagogique des Ecoles Plein Air.

Les excellents résultats obtenus par le Dr LA ROSA sont un exemple et un encouragement pour beaucoup d'autres ville d'Italie. V. A.

REVUES

L'Ecole et la Vie, Revue hebdomadaire d'éducation et d'enseignement. Dir. Paul CROUZET. (Paris, Armand Colin, 103 Bd Saint-Michel. France, 12 fr. Union postale, 16 fr.)

Dans le No 3, du 6 octobre 1923, lire à la page 40, un article très intéressant pour les psychologues et les pédagogues de Mlle M.-R. WAUTHIER : *La composition française proposée par les élèves*. Le Conseil supérieur « a tenu à ne pas restreindre la liberté des maîtres dans le choix des sujets. Cette liberté doit aller jusqu'à laisser, au moins de temps à autre, les enfants eux-mêmes choisir leurs sujets de rédaction», dit l'Instruction Ministérielle du 20 juin 1923. On ne tient en général aucun compte des diverses aptitudes des différents élèves « et à tous, le même sujet est imposé ». Résultat : quelques-uns seront intéressés et travailleront avec joie, les autres accompliront sans goût une « corvée ». On peut modifier cette pratique en proposant aux enfants plusieurs sujets parmi lesquels chacun choisit celui qui l'intéresse. Mais on peut pousser plus loin la réforme, et «au lieu de proposer aux enfants une liste de sujets, dit Mlle WAUTHIER, nous leurs avons demandé de nous en proposer une à nous». Les résultats obtenus sont excellents et suggestifs pour les psychologues. Presque tous les sujets proposés par les enfants (de 6 à 13 ans), à part quelques uns de

caractère poétique et descriptif, ont trait à des observations animées (fêtes, etc), au mouvement, à l'animation, à la vie, (trains, jeux, querelles d'enfants, animaux, etc.); les tout petits ne s'occupent que d'animaux. On voit que c'est une erreur de commencer toujours par faire décrire aux enfants des objets très simples (leur plumier, leur table) qui ne les intéressent pas. Le petit enfant ne s'intéresse qu'à ce qui se meut, s'anime, vit.

«Et maintenant, dirai-je les résultats de cette expérience ? termine Mlle WAUTHIER. Des visages joyeux, un gros effort accompli sans récriminations, des travaux bien faits et soignés parce qu'on les a faits avec plaisir, et enfin des devoirs assez correctement écrits, plus correctement écrits, plus élevés, plus poétiques que les devoirs imposés; ne sont-ce pas là des résultats suffisants pour encourager un éducateur à tenter un essai de «Composition française sur mesure»? Et ne sont-ce pas là des résultats qui nous permettent de dire avec M. CATTIER : « Nous pensons être sur la « bonne voie, car on l'a dit et assez redit, il n'y a « que la liberté pour faire naître l'effort joyeux « et, partant, l'effort fécond. » R.

*

Manuel général de l'Instruction Primaire. Journal hebdomadaire des Instituteurs et des Institutrices. (Paris, Hachette, 79, Boulv. St-Germain. France: 12 fr.; Union postale: 16 fr.).

Le nº 3, du 13 octobre 1923, contient, p. 55, un article de M. E. POCHERON, sur le *Travail manuel.* L'arrêté du 23 février 1923 a causé une certaine inquiétude en réduisant les deux ou trois heures par semaine, réservées au travail manuel depuis 1887, à une heure ou une heure et demie. Les instructions ministérielles, parues le 20 juin 1923, et commentant le nouveau plan d'étude, ont atténué cette surprise. Si l'horaire accordé aux leçons de travail manuel proprement dit a été réduit, le caractère de cet enseignement a été nettement et heureusement indiqué. L'instruction ministérielle reconnaît qu'il peut contribuer à l'éducation intellectuelle et même à l'éducation morale. L'union, le lien entre le travail manuel et les différentes matières du programme (dessin, géométrie, mathématiques, sciences expérimentales) doit s'établir par le choix des exercices, mais aussi par la méthode employée. L'instruction ministérielle préconise une méthode féconde : que l'enfant agisse. «A l'enseignement par l'aspect, dit l'instruction, il faut superposer une autre forme de la même méthode, l'enseignement par l'*action*». Nulle matière, mieux que le travail manuel, ne se prête à l'application de cette méthode. Dans ces leçons, l'enfant donne satisfaction à son besoin d'activité. L'arrêté du 23 février donne, à titre d'exemples, une liste non limitative d'exercices. Tout exercice de travail manuel doit être éducatif au sens complet du mot, contribuer à l'éducation, aider à découvrir des vérités scientifiques ou mathématiques, des notions nouvelles, fournir l'application de connaissances acquises antérieurement. Il faut qu'ils plaisent à l'enfant par leur utilité. L'élève est heureux de réaliser un objet qui serve. Il faut qu'il sache coudre un bouton, faire un paquet, dévisser une serrure, etc. Il est possible d'utiliser l'activité de l'enfant à des travaux appropriés au milieu où il vit et pour la réalisation desquels il soit obligé de prendre un croquis coté, de mesurer, de calculer, de dessiner avec précision, de combiner, de peindre et de décorer. R.

*

Revue de l'Enseignement primaire et primaire supérieur. (Directeur: Emile GLAY, 15, Rue de Cluny, Paris).

Le nº 3 du 14 octobre 1923 (pp. 22-23) donne un article sur le *Dalton plan.* C'est, rappelons-le, un procédé d'organisation scolaire que nous devons à une éducatrice américaine, miss Helen PARKHURST, et qui a été expérimenté dans les pays de langue anglaise.

« Dans des classes trop chargées, l'éducateur, dit Evelyn DEWEY, devient de moins en moins éducateur, de plus en plus prédicateur, et l'individualité de chaque élève se perd ainsi peu à peu dans la masse.» Miss PARKHURST a voulu résoudre le problème des classes nombreuses. « Ce qui séduit dans le *Dalton-Plan*, c'est que, non seulement les enfants sont tous occupés, mais qu'ils travaillent *activement* et qu'ainsi, chemin faisant, on semble résoudre du même coup cet autre problème : celui du travail individuel dans les classes nombreuses.» Le maître établit par élève ou par équipe d'élèves un « contrat» de travail, indiquant la nature du travail à accomplir, sa valeur et son but. Le contrôle du temps d'exécution se fait par un système de graphiques. « Ainsi, le procédé tient en deux éléments essentiels : contrat et graphiques.

«Pendant la moitié de la journée scolaire, souvent toutes les matinées, l'élève est libre de travailler à réaliser son contrat. Il s'attaque à chaque matière dans l'ordre qu'il préfère, ayant toujours à l'esprit le souci d'achever sa tâche dans le temps donné. Au reste, dans la même classe, on proposera, par exemple, dans un mois, dix sujets d'étude à un élève peu doué et vingt à un élève supranormal.»

«Il semble bien que cette habitude de travailler sous son propre contrôle ait pour l'enfant une vraie valeur éducative. Guidé par le sommaire détaillé qui lui est fourni, l'enfant est incité à remplir les conditions d'un contrat qu'il a accepté et signé, les graphiques contrôlent son effort et l'enregistrent. La liberté d'action l'encourage.

« Un commentateur y voit les avantages suivants :

1º Culture du désir d'apprendre;

2º Intérêt accru dans la vie scolaire, dû à ce que les enfants prennent une part plus active et plus grande à leur propre éducation ;

3º Développement du sens de la responsabilité lié à la liberté de travailler suivant une ligne de conduite personnelle ;

4º Relations plus harmonieuses et plus intimes entre maîtres et élèves amènent la suppression des pratiques disciplinaires ;

5º Facilités offertes aux enfants de divers types mentaux ;

6º Préparation à la vie sociale par l'habitude du travail en commun et l'habitude de soumettre à l'expérience ce dont on se croit capable :

7º Solution du problème de la fréquentation irrégulière. Le travail est repris au point où il avait été laissé.»

C'est une modalité. D'autres tentatives pourraient

être faites en s'inspirant du principe de la doctrine. En bref, l'essai vaut d'être tenté.» R.

*

L'Universel, organe trimestriel du *Mouvement Pacifique chrétien*, «L'Internationale de l'Amour». (Direction : Henri Huchet et Marius Dumesnil, Courbevoie, Seine).

Le numéro du 4me trimestre 1923 contient, à la page 2, un article intéressant de Mme Lili Jannasch (Ludwigsburg, Würtemberg) : *Notes sur la Nouvelle Jeunesse allemande*. L'auteur y décrit le mouvement de renaissance idéaliste, religieuse et sociale qui se développe de plus en plus dans la jeunesse allemande. Ce mouvement est fort peu connu à l'étranger, qui n'entend que la propagande bruyante de la jeunesse nationaliste alimentée et excitée par la grande industrie et l'ancien militarisme. La nouvelle jeunesse, au contraire, lutte activement pour élever le niveau moral et spirituel du peuple, et «établir la paix entre les classes, les races et les peuples en pratiquant la vérité et la fraternité dans toutes les conditions de la vie privée et publique». Les groupements de jeunes font partie de toutes les classes sociales et politiques, de l'extrême droite à l'extrême gauche : catholiques (Quickborn, Jungborn, Grossdeutsche), protestants (Neuwerk), socialistes, libres-penseurs et *freideutsche* (libre Allemagne) : *freideutsche Jugend*. Partout ils travaillent ensemble dans un esprit fraternel.

«Tous ces groupements sont convaincus que l'esprit d'organisation et de discipline autoritaire unie au matérialisme et au militarisme a perdu l'Allemagne et que le salut de toute communauté ne peut consister que dans une liberté fraternelle qui aspire à développer toutes les qualités sociales dans l'individu et dans la société... Les discussions entre ces jeunes sont remarquables par leur absolue franchise et par leur caractère fraternel, qui leur donne un charme tout à fait spécial dans cette Allemagne déchirée par tant de querelles intestines. La plupart de ces jeunes ont prêté serment de ne jamais porter d'armes.

«Fin septembre, il y a eu une grande réunion de toute cette jeunesse sur le Hoher Meissner, un groupe de collines dans le centre de l'Allemagne, qui a déjà vu différentes de ces réunions. Environ 10.000 jeunes sont venus à cette réunion qui dura une semaine et qui a eu lieu dans des conditions les plus primitives. La plupart des convives campaient en plein air ou dans les granges des villages voisins.

«Il est important de constater qu'un mouvement de renaissance analogue se produit parmi les instituteurs pour fonder des écoles nouvelles qui aspirent au même but que ces groupes de jeunes. Le centre de ce mouvement est à Hambourg.» R.

*

L'Allemagne et la Suisse ne sont pas seules à avoir leurs méthodes de rythmique associée à la danse d'une part, aux travaux manuels de l'autre, pour ne pas parler de la formation physiologique et de l'harmonisation morale qui en résultent.

La *Revue de l'Enfance*, de Paris (avril 1923) parle de l'Education harmonique des jeunes filles et en particulier de l'Ecole de danse de Mme Odic-Kintzel.

Pour développer chez ses élèves la force, la souplesse et la science du rythme, celle-ci a pris en quelque sorte le contre-pied de la méthode suédoise. Tandis que dans la suédoise on fait une contraction musculaire maxima pour un effort utile minimum, Mme Odic demande que tous les mouvements soient accomplis « en souplesse » avec le maximum d'effort, en se servant de l'action de la pesanteur et du poids des différents segments du corps pour faciliter le mouvement et diminuer le travail musculaire.

Cette conception intéressante est en rapport étroit avec les règles de l'entraînement sportif. Sans doute est-il nécessaire d'exercer systématiquement la vigueur musculaire chez certains sujets ; il faut toutefois reconnaître le grand intérêt des procédés de Mme Odic. Sa conception plastique et musicale est belle. L'adaptation musicale, bien que basée sur un principe absolument différent de celui de Dalcroze, a pourtant un caractère esthétique d'une incontestable beauté. H.

*

Dans la revue *Clarté* (n° 47, 15 nov. 1923, p. 455 et n° 49, 15 déc. 1923, p. 20) C. Freinet, dont nous avons dit l'intérêt qu'il porte à l'éducation nouvelle, publie deux articles sous le titre commun : *Vers l'Ecole du prolétariat*. Il veut bien reconnaître que, quoique «bourgeoises», les Ecoles nouvelles font un travail d'expérimentation qui peut être utile. La plupart de ses critiques sont exactes. Ces écoles travaillent souvent dans des conditions défavorables. Leurs succès, quand il y en a, n'en sont-ils pas d'autant plus concluants ?

Erreur de détail : le Bureau de M. Ferrière n'est pas (ou pas uniquement) le «Bureau international de la Ligue pour l'Education nouvelle», créée en 1921, à Calais. Le «Bureau international des Ecoles nouvelles» date de 1899, ce qui représente une documentation psychologique et pédagogique d'un quart de siècle déjà.

Quant aux opinions de M. Ferrière en tant que sociologue, il est loisible à C. Freinet de les trouver «timides». Son ouvrage paru en 1915 : «La Loi du Progrès en biologie et en sociologie» est l'œuvre d'un savant prêt à modifier ses conclusions, toujours provisoires, dans la mesure où l'y conduiront les faits. Le relativisme est une «timidité» dont la science ne peut que s'honorer.

*

Le coopérateur scolaire est une revue mensuelle rédigée par les coopérateurs pour les coopérateurs. La rédaction vient de lancer, le 15 février, son premier numéro (Réd. et adm. : M. Lecoanet, Ecole du Centre, à Remiremont. — 10 fr. français par an.)

A signaler à ceux qui s'intéressent de près à l'activité des coopérations scolaires dont M. Profit, inspecteur de l'enseignement primaire à St-Jean d'Angély a été l'infatigable initiateur et animateur.

Dans le même domaine, il convient de signaler *Notre Bulletin*, dont le N° 1 a paru en janvier. C'est l'organe de « L'Association coopérative des Institutrices et des Instituteurs de l'arrondissement de Barbezieux. » Gérant : Louis Brunet, Directeur

d'Ecole. Les adultes suivent le mouvement. Cela fait plaisir.

P.-S. Nous venons de recevoir la seconde édition de l'ouvrage de M. M. Profit sur *les Coopératives scolaires*, avec préface de M. Paul Lapie. Nous en reparlerons.

*

Le *Quotidien* du 29 novembre 1923 publie un joli article de Mme Denise Moran sur l'Institut de puériculture de Porchefontaine près de Versailles, « cette œuvre admirable que dirige avec tant de cœur et d'intelligence Mme Olga Veil-Picard. Théorie dispensée par un savant docteur qui produit à l'amphithéâtre des « échantillons » tour à tour souriants ou braillards, pratique aussi pratique qu'il est possible, rien ne manque à cette école réellement « maternelle ». Puisse-t-elle rencontrer, en France et ailleurs, beaucoup d'émules !

*

La *Circulaire d'Informations* de la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge (2, Avenue Velasquez, Paris 8) de janvier, contient un article sur « La classe aérée » de Mlle Charvat à Lyon. Modèle d'installation sanitaire utilisée avec intelligence.

*

M. de Vuyst, directeur général au Ministère de l'Agriculture de Belgique, Président du Comité exécutif de la Ligue de l'Education familiale, a fait présenter au Congrès national (français) de l'Education physique à Bordeaux un rapport sur *le rôle des travaux ménagers et des travaux agricoles dans l'éducation de l'enfant et spécialement dans l'éducation physique.* Il a paru pages 114 à 118 de la *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale*, (oct. déc. 1923, à Pau).

« En Suisse et ailleurs, dit l'auteur, on revient à l'idée de l'école *active*. « Service civil », « école active » sont des mots nouveaux qui, somme toute, constituent une réaction contre les tendances livresques et ramènent vers les choses normales. »

*

L'Educateur, organe bi-mensuel de la Société pédagogique de la Suisse romande et de l'Institut J.-J. Rousseau. Rédacteurs : Pierre Bovet et Albert Chessex (Lausanne et Genève, Payot; Suisse, 8 fr., étranger, 10 fr. — Paraît tous les 15 jours, le samedi).

Dans le N° 16, du 8 septembre 1923, M. Albert Chessex (p. 258) dissipe certains malentendus concernant l'*Ecole active*. D'abord, il pose la question du travail manuel à l'école et cite une déclaration de G. Kerschensteiner : « Il peut arriver que les travaux manuels fassent totalement défaut dans une école, sans que celle ci cesse pour autant d'être une Ecole active, au vrai sens du mot. D'autre part, ils peuvent faire partie de l'enseignement sans que l'école où on les pratique mérite de ce seul fait d'être appelée Ecole active » Tout dépend de l'âge et des aptitudes des élèves. Et toutes les activités de l'école doivent tendre en définitive à éveiller et à développer la vie de l'esprit. Par des exemples concrets (enseignement de la table de multiplication, des sciences naturelles, de la composition française), M. Chessex montre qu'« il suffit dans bien des cas de se rapprocher de la vie, de sortir de la conception de l'école bureaucratique, pour faire un grand pas vers l'Ecole active ». Puis il y a le malentendu des maîtres partisans sans le savoir de l'Ecole active, mais qui la repoussent en théorie, et le malentendu qui fait taxer de révolutionnaires les partisans de l'Ecole active et de subversives des méthodes dès longtemps pratiquées. Enfin, le plus grave malentendu — celui qui accuse de tuer l'effort et d'affaiblir la volonté les méthodes qui précisément font le plus appel à l'effort spontané de l'élève et sont le plus aptes à former le caractère.

*

Ce même numéro donne (p. 262) un article suggestif de W. Rosier sur le *Nouveau programme de l'Enseignement primaire genevois*, élaboré par l'Union des instituteurs primaires genevois, complété par la Conférence des inspecteurs, adopté, le 25 juin dernier, par la Commission scolaire cantonale et soumis par celle ci, à titre de préavis, au Département de l'Instruction publique qui l'a promulgué à titre de règlement le 13 juillet.

« Suivant l'expression du rapporteur (M. Malche), le but des auteurs de ce programme a été de faire de l'école un milieu vraiment éducatif pour les élèves, de relier plus que par le passé l'éducation intellectuelle à la vie morale et sociale, de favoriser l'initiative individuelle, la recherche expérimentale et le travail en collaboration, de donner à l'activité physique toute la place nécessaire. On espère que, judicieusement appliqué, ce plan d'études fera régner dans la classe une libre curiosité, le goût de questionner, de chercher, de créer, qu'il sollicitera l'effort de l'enfant en fournissant à son travail des motifs sentis comme vrais et en faisant appel aux centres d'intérêts spontanés.

« Autre innovation du programme : sous le nom d'activité manuelle, il prévoit qu'un certain nombre d'heures par semaine seront consacrées à des jeux éducatifs, à des promenades instructives avec récolte de matériel. Pendant la belle saison, les plus jeunes élèves seront libérés du travail sédentaire pendant plusieurs heures qu'ils emploieront à des jeux en plein air, à des promenades et à des exercices manuels. De même, dans les classes supérieures, le programme laisse aux maîtres le loisir d'étudier de plus près quelques chapitres intéressants de chaque branche en s'inspirant des méthodes de l'Ecole active (projets, constructions, collections, expériences, etc.). Le but que l'on cherche à atteindre est de développer l'activité individuelle des élèves, de les habituer à porter leurs regards au delà de l'étude des textes, à voir les choses plutôt que les mots. A cet égard, la récente Exposition scolaire, organisée par le corps enseignant primaire, a prouvé que c'est bien dans ce sens que travaillent les instituteurs genevois. Par de multiples exemples pris dans toutes les branches, elle a témoigné de l'excellent esprit de progrès, de rénovation pédagogique qui les anime et de leur effort constant à donner à leur enseignement une vie nouvelle en l'orientant de plus en plus vers les méthodes expérimentales. »

*

La revue *Vers l'Unité* qui paraît à Genève depuis septembre 1921 (Réd. : Mme Th. Darel, Montchoisy, 55. — Adm. : Editions Boissonnas, Quai de la Poste, 4, Genève. — Abonnement : Suisse, Belgique et Italie : 12 fr. suisses ; France : 25 fr. français ; autres pays : 14 fr. suisses), porte, comme sous-titre : revue internationale de libre recherche spiritualiste : philosophie, sociologie, esthétique, sciences de l'âme, religions. Elle s'inspire du plus large éclectisme. La théosophie et les sciences dites occultes (métapsychisme, spiritisme, astrologie) y voisinent avec la philosophie des religions et les hautes études politiques. Nombre d'éducateurs pensent qu'on ne peut élever un enfant sans être au net, soi-même, sur le sens de la vie. Ceux qui le recherchent dans l'une des voies indiquées ici — ou dans toutes — auront intérêt à suivre dans la revue *Vers l'Unité* le mouvement contemporain en ces matières. Parmi les articles qui caractérisent le mieux la tendance nouvelle en matière d'étude « scientifique » de l'au-delà (un « au-delà » au delà duquel on cherche à étendre la connaissance, et qui, dès lors, sera un « en-deçà »), il faut signaler celui de M. Ch. E. Krafft, de Bâle, intitulé : « Influences cosmiques sur l'individu humain » (N° 19-20 et N° 21). Selon l'auteur, des recherches statistiques précises s'étendant sur quelque 10,000 cas, montreraient que certaines influences astrales du zodiaque ou des planètes agiraient, lors de la naissance d'un enfant, d'une façon indéniable sur la constitution de son tempérament et de son caractère et sur ses prédispositions subconscientes. Les résultats dépasseraient de beaucoup ce que permettrait d'attendre le calcul des probabilités. Voilà une confirmation de certaines données de l'antique astrologie (si décriée depuis trois siècles) qui — si elle est exacte — pourrait bien apporter un élément nouveau à l'éducation et vérifier la thèse exprimée par l'opuscule d'Alan Leo : *A new factor in education : Astrology*.

Aucun fatalisme, nous dit M. Ch. E. Krafft, mais l'indication des possibilités de croissance spirituelle. Economie de l'effort, moyen d'éviter les tâtonnements voués à l'échec. L'auteur annonce de nouvelles études statistiques sur le même sujet.

*

Que lire ? petite revue qui paraît depuis novembre 1923 tous les deux mois (sauf en juillet) sous les auspices du Département de l'Instruction publique et des Cultes du canton de Vaud. (Editeur : G. Chevallaz, 33, Avenue Bergières, Lausanne. Abonnement : 1 fr. 50.)

Un petit groupe d'éducateurs se propose de publier régulièrement un court article et trois pages de bibliographie. L'éditeur signalera les ouvrages qui, selon son goût et sans faire de critique littéraire, lui semblent pouvoir intéresser non pas un public restreint, mais le plus grand nombre. Parmi les ouvrages mentionnés, les uns sont d'ordre récréatif, d'autres contribuent à la culture générale. Ce sont des livres français d'auteurs connus (Paul Bourget, André Lichtenberger, Philippe Godet, Virgile Rossel, Georges Duhamel), ou des traductions (Johann Bojer, Jack London, Vera Barclay, etc.). Le fascicule 2 contient une brève étude sur Edouard Estaunié. — Tandis que le *Bulletin bibliographique de la Société pédagogique de la Suisse romande* est publié par une commission dont chaque membre manifeste des goûts particuliers, *Que lire ?* aura beaucoup plus d'unité. Le *Bulletin* rend compte des ouvrages qu'il reçoit ; *Que lire ?* est indépendant à l'égard des éditeurs. L'inspiration en est protestante. Nous croyons que cette petite feuille pourra rendre de réels services.

*

L'Ecole Bernoise, organe hebdomadaire de la Societé des Instituteurs bernois. (Berne, Bollwerk 19. Abonnement : 10 fr. par an).

Le n° 27, du 6 octobre 1923, donne (p. 377) la première partie d'un article sur l'*Ecole active*, de M. Ch. Junod (Berne), où celui-ci raconte sa visite à la *Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau*, (Genève), école active dans toute l'acception du terme (devenue depuis l'année précédente une école officielle de Plainpalais). Il en fait une description enthousiaste et insiste sur le respect dont on entoure l'initiative, favorisée et habilement dirigée ; c'est l'école adaptée aux conditions et aux exigences de la vie.

« N'est-ce pas, dit-il, un procédé d'une haute portée éducative, que celui qui consiste à faire établir les bulletins mensuels par les élèves eux-mêmes ? Les notes ne sont pas compliquées : + indique le maximum de force appliquée au travail, — indique un état stationnaire, 0 un manque d'effort, relâchement. Les notes sont données chaque mois par l'élève et, en regard, par les parents, pour les branches suivantes : attention, obéissance, politesse, bonté, ordre, habileté, mémoire, lecture, écriture, garde (soin du matériel), concours. » Les parents sont réunis périodiquement.

Ce n'est pas le moindre mérite de l'école dépendant de l'Institut J. J. Rousseau, « que cette aisance des enfants, leur amabilité naturelle, leur joie de tous les instants. L'esprit de Rousseau est vivant à Genève ! » R.

*

L'*Educatore della svizzera italiana* des 15-28 fév. 1923 revient (p. 26) sur la pratique des leçons en plein air. En 1920-1921 il y en a eu 699 dont 117 visites de fabriques à Lugano. L'année suivante respectivement 733 et 128. Pour l'année 1922-1923, M. Ernesto Pelloni publie le détail de ces visites scolaires. Le fascicule des 15-31 juillet 1923 expose (p. 140) les « Leçons en plein air, visites à des ateliers et fabriques et orientation professionnelle » pour les classes II et III (élèves de 12 à 14 ans). — Le fascicule des 15-31 août est consacré (p. 173) à la classe I (11-12 ans). — Celui des 15-30 nov. (p. 261) à la classe V. MM. Cristoforo Negri, Riziero de Lorenzi, P. Bernasconi, A. Brignoni accomplissent ici une œuvre excellente et digne d'être citée en exemple. Merci à M. Ernesto Pelloni d'avoir mentionné (p. 28) l'appui modeste mais enthousiaste que *Pour l'Ere nouvelle* a apporté à son œuvre orientée nettement sur la voie du progrès.

*

Le *Bulletin international de la Protection de l'enfance*, qu'édite l'œuvre nationale de l'enfance de Belgique (2, Avenue Galilée, Bruxelles), publie, dans son nº 22 de janvier 1924 (p. 1 à 13) un rapport de M. Ad. Ferrière sur «Les procédés pédagogiques à employer à l'école de plein air». C'est l'un des documents préparatoires pour la troisième session ordinaire de l'Association internationale pour la Protection de l'Enfance qui aura lieu prochainement à Paris.

*

A signaler dans la revue *Le Service social* (Bruxelles, 11, rue de la Reinette, nº 1, janvier 1924, p. 1 à 6) un très bel article de Mlle Varchaver sur «L'Ecole nouvelle». L'auteur y résume avec une grande compréhension et une sympathie clairvoyante les ouvrages de M. Ad. Ferrière : *Transformons l'Ecole*, *L'Autonomie des Ecoliers*, *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* et du Dr Ed. Claparède : *L'Ecole sur mesure*.

Avis concernant la Bibliothèque de prêts

Le service de prêts du Bureau international des Ecoles nouvelles, Genève, Florissant, 45, a éveillé l'intérêt de beaucoup de nos membres, surtout de Genève et de la Suisse romande, ce qui s'explique naturellement par les difficultés du change avec les autres pays. Rappelons que le droit d'inscription, pour une année, est de 25 fr. (suisses), frais de port à la charge de l'emprunteur. La plupart des livres signalés dans les fascicules de 1 à 10 de «Pour l'Ere nouvelle» sont mis en prêt, de même que les fascicules des revues qui sont mentionnées dans nos bulletins bibliographiques. Nous ne publierons pas de liste spéciale, mais indiquerons sur demande aux personnes inscrites les ouvrages qui peuvent les intéresser pour leurs recherches personnelles.

Secrétariat du B. I. E. N.

Aujourd'hui plus que jamais *le temps est précieux* ne perdez pas le vôtre.

"LIT TOUT"

renseigne sur tout ce qui a été publié dans les journaux, revues et publications de toute nature, paraissant en France et à l'étranger. — Ch. DEMOGEOT, directeur, 21, boulevard Montmartre, Paris (2e). — Circulaires explicatives sur demande.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES
subventionnée par la Confédération
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.
Semestre d'hiver : 22 octobre 1923 - 15 mars 1924.
Semestre d'été : 7 avril-5 juillet 1924

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

Pour l'Ere Nouvelle (Table des Matières de l'Année 1922)

Nº 1 JANVIER

	Page
Notre Ligue	1
«Pour l'Ère Nouvelle» Editorial	2
B. Ensor : Le Congrès de Calais	5
Georges Bertier : Le problème de l'éducation en France à l'heure actuelle	8
Roger Cousinet : La Nouvelle Education	10
M. R. Wauthier : Un essai de «Self-government» dans une classe française	12
A. Hamaïde : L'œuvre du Dr Decroly en Belgique	16
G. C. Ferrari : L'Education de l'activité spontanée chez les enfants	19
F. M. Baldwin : Une Ecole active en Angleterre. St-Christopher School	21
Livres et Revues	24
Nouvelles Diverses	25

Nº 2 AVRIL

	Page
Notre Ligue	29
«L'Education nouvelle» de Paris	31
J. Decroix : Les compagnons de l'Ecole unique	33
Maria Valli : L'Esprit de la méthode Montessori	37
Hilaire Deman : La Coéducation des sexes. I...	39
Nouvelles Diverses	43
Livres et Revues	46

Nº 3 JUILLET

	Page
Notre Ligue	49
Citation de Rabindranath Tagore	50
E. Jaques-Dalcroze : Le Rythme	51

N° 4 OCTOBRE

Page

Roger Cousinet : L'Art des Enfants 53
M. R. Wauthier : Congrès de « La Nouvelle Education » à Versailles 55
A. Jouenne : Une Ecole permanente de Plein Air à Paris 61
Ad. Ferrière : Les Ecoles nouvelles à la campagne en mars 1922 (avec tabl. synoptique) .. 64
Nouvelles Diverses 66
Livres et Revues 68

Page

Notre Ligue 69
Dr O. Decroly et R. Buyse : Le rêve entrevu. Une journée à Park School (U. S. A.) 70
Aux Etats-Unis. Aperçu du mouvement en faveur de la rénovation de l'éducation 75
Hilaire Deman : La Coéducation des sexes. II .. 78
Les Ecoles de Plein Air. Vœux du 1er Congrès international de Paris 83
Le Troisième Congrès international d'Education morale 84
Nouvelles Diverse 86
Livres et Revues 87

Pour l'Ere Nouvelle (Table des Matières de l'Année 1923)

N° 5 JANVIER

Page

Notre Ligue 1
Adolphe Appia : L'Enfant et l'Art dramatique .. 2
Magaret Morris : Les bases naturelles de l'Education 5
Georges Walz : Les Internats d'Education de l'Etat à Vienne, suivi d'une lettre de Mgr Seipel 7
Hilaire Deman : La Coéducation des sexes (fin) .. 10
Nouvelles Diverses 12
Livres et Revues 14

N° 6 AVRIL

Page

Notre Ligue 21
Programme de l'Assemblée de la Nouvelle Education, à Paris 24
Ad. Appia et Ad. Ferrière : A propos de l'Enfant et de l'Art dramatique 24
O. Prior : L'Education des tout-petits par le travail manuel (suivi d'articles de Mmes M.-L. Souster et M. Bardot sur les métiers Le Gall à Paris) 27
Elisabeth Rotten : Les Communautés scolaires de Hambourg 30
I.-A. Hawliczek : La guilde de St-Christophe ... 32
M. Sola : Nouvelles d'Espagne (Ruffino Carpena) 34
W. Schadow : L'Ecole active, d'Ad. Ferrière ... 35
Nouvelles Diverses 37
Livres et Revues 39

N° 7 JUILLET

Page

Notre Ligue 43
J. Delgoffe : Une Ecole expérimentale à New-York (suivi de notes du Dr O. Decroly sur la City and Country School et les publications du Bureau of Educational Experiments) 46
Jean Lee Hunt : L'Enfant et son Ecole, de Miss Hartman 51
A la Maison des Petits de Genève 52
Alice Jouenne : La Pédagogie de l'Ecole en Plein Air 53
Gabriel Rauch : Une école de « bricolage » 55
Note sur l'Ecole de la rue des Epinettes à Paris. 56
Ad. Ferrière : Une république d'enfants : l'Odenwald (à propos du livre de Mlle Elisabeth Huguenin) 57
Dr Georg Kerschensteiner : La conception pédagogique du travail 60
Notice sur G. Danziger et S. Kawerau : Jugendnot 62
Ecoles expérimentales aux Etats-Unis 63
Ad. Ferrière : Suggestion et Autosuggestion, de de Ch.-L. Baudouin 65
Nouvelles Diverses 69
Livres et Revues 70

N° 8 OCTOBRE

Page

I. Ad. Ferrière : *Discours d'inauguration* 73
Chronique du Congrès 79
Hermann Tobler : *L'Ecole du Livre et l'Ecole de l'Entr'aide* 80
Alice Jouenne : *L'Enfant devant la Nature* 82
Roger Cousinet : *L'auto-éducation et le travail collectif* 86
John Eades : *Le système Dalton dans les Ecoles primaires* 89
Henry Wilson : *Le travail et l'éducation dans dans leur rapport avec la Société des Nations* 90
Hélène Rauchberg : *Influence de l'Education civique sur l'Evolution morale de l'Etat* 92
Elsa Benedict : *Développement de la Croix-Rouge de la Jeunesse aux Etats-Unis* 93

II. **Ecoles publiques rénovées.**
Georges Bertier : *L'utilité de l'Ecole nouvelle pour l'Ecole publique* 97
Otto Rommel : *Les Instituts d'Education de la Confédération autrichienne* 100
Otto Glœckel : *La réforme scolaire en Autriche* 103
Victor Fadrus : *L'esprit nouveau dans l'Education en Autriche* 105
Peter Petersen : *Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg* 106
Stanwood Cobb : *L'Association pour l'Education progressive et le mouvement des Ecoles nouvelles en Amérique* 109
J. Vavra : *L'unification de l'Enseignement en Yougoslavie* 110

III. **Le point de vue des psychologues.**
Emile Coué : *Suggestion et Autosuggestion* 111
Charles-L. Baudouin : *Les Souvenirs d'Enfance.* 114
Dr O. Decroly : *Comment l'Education intellectuelle contribue à sublimer les tendances* 116
Dr C.-G. Jung : *Education et analyse psychologique* 118
Id : *Types psychologiques* 122

IV. **Questions connexes.**
O. Cizek : *Créations d'art spontanées chez l'enfant* 127
Emile Jaques-Dalcroze : *La gymnastique rythmique* 129
Marguerite Streicher : *L'Education physique et la conduite de la vie* 130
Hélène Scheu-Riesz : *Littérature universelle pour enfants* 132
Elsa Koehler : *L'enseignement des langues vivantes basée sur la psychologie expérimentale* 134

V. **Coup-d'œil d'ensemble.**
Beatrice Ensor : *Discours de clôture* 137
Notes sur la séance de clôture (Elisabeth Rotten, H. Baillie-Weaver, etc.) 140
Bref compte-rendu du Congrès 141

Prière à nos amis de nous procurer des annonces car, à l'heure actuelle, avec les prix élevés du papier, une revue ne peut guère vivre que du produit de ses annonces. Nous comptons qu'ils voudront bien prendre à cœur de nous aider activement à cet égard.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B.I. E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50

L'Education dans la Famille, IIIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.25 (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : **Les Origines**, tome II : **Principes et applications**, Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. IIe éd. (En France, fr. 20) Fr. 11.—

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 . . . . . Fr. 3.75

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Pélisserie, 18 . . . . . Fr. 2.50

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

TRAVAUX MANUELS et ECOLE ACTIVE

La Société suisse de Travail manuel scolaire organise à Fribourg un cours normal comprenant : cartonnage, menuiserie, travail sur fer et Ecole active (trois degrés).

Durée : du 13 juillet au 9 août 1924.

La Direction du Cours, à Fribourg, enverra programme et renseignements désirés.

INSTITUT J. J. ROUSSEAU

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

4, Rue Charles-Bonnet — GENÈVE

BUT

L'Ecole a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la dictatique.

Depuis sa fondation en 1912, l'Institut J.J. Rousseau a préparé des *directeurs* et *directrices d'école* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires pédologiques* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *éducateurs d'enfants anormaux*, des agents d'œuvres sociales pour la *protection de l'enfance* et *l'orientation professionnelle*, des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des petits, Kindergarten, etc.). Pour ces dernières l'Institut a organisé un ensemble complet de cours théoriques et pratiques avec stage à la Maison des Petits. Une section de *techno-psychologie* (psychologie appliquée à l'industrie et au commerce) prépare des psychologues-experts.

Semestre d'Hiver (15 octobre 1923 - 22 mars 1924) : *Psychologie de l'enfant.— Education des petits.— Maison des petits.— Pédagogie expérimentale.— Pathologie de l'enfance.— Education des anormaux.— Protection de l'enfance — Orientation professionnelle.— Psychologie du travail.*

TRAVAUX

L'Institut J.J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. En dehors des cours ci-dessus annoncés, les élèves sont associés, dans la mesure du possible, aux travaux scientifiques poursuivis.

L'Institut a organisé des *consultations médico-psychologiques* gratuites ainsi que des consultations d'*orientation professionnelle*.

D'emblée l'école a pris un caractère international. Les élèves venus de toutes parts ont montré que sa fondation répondait à un besoin largement ressenti.

Les **Jeux éducatifs** édités par l'Institut J.J. Rousseau sont en dépôt, 4, Rue Charles-Bonnet, Genève.

L'**Educateur** lui sert d'organe et le met en rapport avec ses collaborateurs. (Payot, éd., Lausanne).

La **Collection d'actualités pédagogiques** qui comprend des monographies originales (Godin, Baudouin, Rouma, Lemaître, Nussbaum, Decroly, Evard, Faria, Duvillard, Ferrière, Fontègne, Artus, Descoeudres, Regard, Jentzer, Gunning, Bovet, etc.) et d'importantes traductions (Fœrster, Montessori, Baden-Powell, Dewey) paraît sous les auspices de l'Institut J.J. Rousseau. (Delachaux et Niestlé, éd., Neuchâtel et Paris).

L'Institut reçoit des élèves des deux sexes d'au moins 18 ans.

Directeur : M. Pierre Bovet, *Professeur à l'Université. Pour programmes, etc., s'adresser à l'Institut.*

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B.I. E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50

L'Education dans la Famille, IIIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.25 (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : **Les Origines**, tome II : **Principes et applications**, Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. IIe éd. (En France, fr. 20) Fr. 11.—

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 . . . . . Fr. 3.75

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Pélisserie, 18 . . . . . Fr. 2.50

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

TRAVAUX MANUELS et ECOLE ACTIVE

La Société suisse de Travail manuel scolaire organise à Fribourg un cours normal comprenant : cartonnage, menuiserie, travail sur fer et Ecole active (trois degrés).

Durée : du 13 juillet au 9 août 1924.

La Direction du Cours, à Fribourg, enverra programme et renseignements désirés.

INSTITUT J. J. ROUSSEAU

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

4, Rue Charles-Bonnet — GENÈVE

BUT

L'Ecole a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la dictatique.

Depuis sa fondation en 1912, l'Institut J.J. Rousseau a préparé des *directeurs* et *directrices d'école* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires pédologiques* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *éducateurs d'enfants anormaux*, des agents d'œuvres sociales pour la *protection de l'enfance* et *l'orientation professionnelle*, des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des petits, Kindergarten, etc.). Pour ces dernières l'Institut a organisé un ensemble complet de cours théoriques et pratiques avec stage à la Maison des Petits. Une section de *techno-psychologie* (psychologie appliquée à l'industrie et au commerce) prépare des psychologues-experts.

Semestre d'Hiver (15 octobre 1923 - 22 mars 1924) : *Psychologie de l'enfant.— Education des petits.— Maison des petits.— Pédagogie expérimentale.— Pathologie de l'enfance.— Education des anormaux.— Protection de l'enfance — Orientation professionnelle.— Psychologie du travail.*

TRAVAUX

L'Institut J.J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. En dehors des cours ci-dessus annoncés, les élèves sont associés, dans la mesure du possible, aux travaux scientifiques poursuivis.

L'Institut a organisé des *consultations médico-psychologiques* gratuites ainsi que des consultations d'*orientation professionnelle*.

D'emblée l'école a pris un caractère international. Les élèves venus de toutes parts ont montré que sa fondation répondait à un besoin largement ressenti.

Les **Jeux éducatifs** édités par l'Institut J.J. Rousseau sont en dépôt, 4, Rue Charles-Bonnet, Genève.

L'**Educateur** lui sert d'organe et le met en rapport avec ses collaborateurs. (Payot, éd., Lausanne).

La **Collection d'actualités pédagogiques** qui comprend des monographies originales (Godin, Baudouin, Rouma, Lemaître, Nussbaum, Decroly, Evard, Faria, Duvillard, Ferrière, Fontègne, Artus, Descoeudres, Regard, Jentzer, Gunning, Bovet, etc.) et d'importantes traductions (Fœrster, Montessori, Baden-Powell, Dewey) paraît sous les auspices de l'Institut J.J. Rousseau. (Delachaux et Niestlé, éd., Neuchâtel et Paris).

L'Institut reçoit des élèves des deux sexes d'au moins 18 ans.

Directeur : M. Pierre Bovet, *Professeur à l'Université. Pour programmes, etc., s'adresser à l'Institut.*

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE - "LA CHATAIGNERAIE" sur Coppet près GENÈVE

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique. — Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc. — Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes ; salles de bain et douches ; éclairage électrique ; chauffage central, etc. — La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers ; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans. — Sections littéraire, scientifique et commerciale. — Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus llustré, s'adresser aux directeurs M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses) ; par page entière, Fr. 100.— par insertion
Rabais de 20 % pour 4 insertions.

SOCIÉTÉ GÉNÉRALE D'IMPRIMERIE, 18 PÉLISSERIE, GENÈVE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE:
EDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue.

Beatrice ENSOR : *Notes de voyage.*

Edith COOPER : *Un programme d'enseignement biologique.*

L. C. : *L'Ecole rénovée de Milan.*

H. : *Une Ecole miraculeuse.*

Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

"Pour l'Ere Nouvelle" est la revue des pionniers de l'éducation

3me Année. JUILLET 1924 N° 11.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

GENÈVE, Florissant, 45. — (En été: Les Pléiades s/ Blonay, Vaud, Suisse)

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J. J. Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N., tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue «*Pour l'Ere nouvelle*» (Genève, Pélisserie, 18, 6 fr. suisses par an, un numéro : 1 fr. 50). Le numéro de juillet 1922 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 0 fr. 50 suis. port en plus).

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Genève, Pélisserie, 18, 1920, 0 fr. 50 suisses).

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles.

3me Année. — No 11 Juillet 1924.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

The New Era
organe anglais de la Ligue
publié par
Mrs Beatrice Ensor
(11, Tavistock Square,
Londres W. C. 1.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ECOLE DES SCIENCES DE L'EDUCATION) DE GENÈVE

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue
publié par
Mlle Dr. Elisabeth Rotten
(Behrenstrasse 26 a.
Berlin, W. 8.)

Abonnements : 6 fr. suisses (réduits à 5 fr. suisses pour les pays dont le change est tombé à moins de 50 % de la parité or). Abonnements postaux : 20 centimes en plus (sauf pour les pays à tarif réduit).

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays.

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I. 184.

Pour la France : M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon N° 101.31.

Notre Ligue

La réunion de Pâques, au Château de Villebon, a laissé un souvenir ineffaçable à tous ses participants. L'hospitalité de M. Jean NEEL, la collaboration de M. Jacques REYNAUD et de tous les collaborateurs de l'Ecole de l'Ile-de-France, ont fait de ce cours de vacances en pleine campagne un séjour enchanteur. Aussitôt que nous en aurons les moyens, nous publierons un compte-rendu de ce Congrès. Nos abonnés le recevront gratuitement. Très aimablement, le groupe français de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, dont la très dévouée secrétaire, Mme J. HAUSER, a été nommée récemment membre du Comité des « Compagnons de l'Université nouvelle », a demandé que ce compte-rendu fût imprimé et distribué en France par ses soins. Nous croyons savoir que seules des difficultés d'imprimeur en ont retardé la publication.

Pourquoi y a-t-il eu si peu de nos membres présents ? Le nombre des participants a oscillé de quarante à soixante, les trois quarts venant quotidiennement de Paris, alors qu'en Suisse et en Belgique des cours de vacances pareils, même tenus simultanément dans des villes voisines de soixante kilomètres comme Lausanne et Genève réunissent couramment deux à trois cents participants. Il faut croire qu'en France les cours de ce genre ne sont pas entrés dans les mœurs. Cela viendra. Ne dit-on pas que l'appétit vient en mangeant ? Et, de l'avis unanime, la pâture spirituelle, à Villebon, fut de tout premier ordre. Les lecteurs du compte-rendu en jugeront.

A peine la réunion de Villebon était-elle derrière nous, que les regards du Comité se sont portés sur le IIIe Congrès International de 1925 qui aura lieu vraisemblablement en Autriche, à Salzburg ou ailleurs. Sujet à l'ordre du jour : *Comment individualiser l'enseignement dans les classes nombreuses en permettant à l'enfant de manifester son activité créatrice seul ou en groupe ?*

Parmi les orateurs, nous avons déjà reçu l'adhésion de M. Emile GLAY, secrétaire adjoint du Syndicat des instituteurs, celle de M. Gustave RODRIGUES et celle de M. Paul FAUCONNET, professeur de psychologie et de pédagogie à la Sorbonne, qui a bien voulu accepter la présidence du comité exécutif du Groupe français d'Education nouvelle et la rédaction de la partie française de notre revue — dont le Dr O. DECROLY assumera la partie belge. Celui-ci, ainsi que Mlle HAMAÏDE, très probablement, représenteront la Belgique. Parleront également M. G. LOMBARDO-RADICE, directeur de l'Enseignement primaire

d'Italie, M. Pierre Bovet, Directeur de l'Institut J. J. Rousseau de Genève, et le Dr Hugo Oltramare, de Genève. N'ont pu prendre d'engagement dès à présent, M. Paul Lapie, Directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique, à Paris, et S. E. M. Gentile, Ministre de l'Instruction publique du Royame d'Italie. D'autres collaborations, celle de M. Tomas y Samper, à Madrid, celle du Directeur de l'Institut Coménius de Prague, etc., sont probables.

Quant aux Etats-Unis, ils nous ont déjà promis une participation active. A ce propos, saluons ici la parution de la *Progressive Education*, revue trimestrielle publiée par la Progressive Education Association, de Washington, dont le Dr Charles W. Eliot — un pionnier de l'éducation nouvelle, âgé aujourd'hui de quatre-vingt-dix ans et encore plein de verdeur et d'entrain — est le président honoraire; le président, M. Eugène Randolph Smith et le chairman du Comité exécutif, notre ami M. Stanwood Cobb. Le fascicule premier, qui compte 56 pages in-8°, est consacré à *l'éducation individuelle* et expose les procédés et résultats du système de Winnetka (Illinois), par la plume de M. Frederick Burk et de M. Carleton W. Washburne; du Dalton-Plan, par Miss Helen Parkhurst et MM. Ernest Jackmann et John Eades, et de la méthode Decroly par le Dr Ovide Decroly lui-même, Mlle Amélie Hamaïde et Miss Jean Lee Hunt. — Dans son éditorial, M. Stanwood Cobb déclare que son Association et sa Revue travaillent en accord étroit avec notre Ligue et nos revues d'Europe, ainsi qu'avec le Bureau international des Ecoles nouvelles. Ils se tiendront à mi-distance entre les périodiques professionnels et les revues de vulgarisation, s'adressant au public cultivé : parents et éducateurs. Saluons avec des vœux bien chaleureux cette revue sœur qui surgit par delà l'Océan. Elle apporte la preuve que là-bas comme ici une vague de fond s'élève de plus en plus pour balayer les conceptions désuètes qui assimilent l'enfant à une chose malléable et l'école à une usine chargée d'appliquer à tous les mêmes procédés. A bas la fabrication en série d'âmes humaines, toutes pareilles ! Que la science et l'expérience se donnent la main pour cultiver ces bourgeons et ces boutons de fleurs que sont nos enfants dans leur fraîcheur et leur spontanéité natives.

LA RÉDACTION.

N.-B. — La *Progressive Education* est éditée par Mrs Gertrude Hartman, à Washington, D. C., 426 Fifth Street Northwest.— Abonnement, comprenant la cotisation de membre de la *Progressive Education Association* : 2 dollars par an. — 50 cent. le fascicule.

Notes de voyage

par Mrs Beatrice Ensor

Avant de me rendre au congrès de Villebon, j'ai eu l'occasion de faire une tournée dans les pays scandinaves. En Suède, le moment actuel est particulièrement favorable à une action en faveur des idéals nouveaux en matière d'éducation. Depuis bien des années, les écoles secondaires de garçons se trouvent sous le contrôle officiel, mais presque toutes les écoles de filles étaient des entreprises privées jouissant d'une garantie du gouvernement et dès lors moins contrôlées et plus libres dans leur travail expérimental que les écoles de garçons.

Récemment on a tenté, pour des motifs d'ordre partiellement politique, de placer les écoles de filles sous le contrôle de l'Etat. Comme ce projet entraînait un accroissement du nombre d'élèves par classes et une réduction du personnel enseignant, il fut ressenti comme une atteinte par tous ceux qu'il concernait.

Dans tous les pays, on vise aujourd'hui à étendre les attributions de l'éducation officielle afin d'atteindre les enfants de toutes les classes de la population. L'Etat commence à réaliser sa responsabilité envers les enfants qui dépendent de lui, mais il nous faut tendre à organiser les systèmes officiels d'éducation de telle sorte qu'ils n'entravent pas la liberté de procéder à des expériences. Autrefois, ce sont les écoles privées qui ont fonctionné en qualité de laboratoires pour éprouver les méthodes d'éducation, celles qui s'avéraient favorables étant petit à petit incorporées dans les écoles publiques. Il y a un danger très grand dans la rigidité des activités éducatives contrôlées par l'Etat. L'éducation est un processus naturel et nulle part dans le monde de la nature il n'y a deux choses absolument pareilles. Dans un jardin aucune fleur ne ressemble absolument à une autre. Seuls les objets faits à la machine nous mettent en présence de cette anomalie que constituent des choses privées d'individualité propre, chacune étant la reproduction exacte de toutes les autres. Il ne faut pas que notre éducation soit faite à la

machine. La production en série mutile les enfants. Leur esprit ne doit pas être revêtu de l'uniforme officiel. Il faut permettre aux écoles de se développer selon les lignes de leur propre caractère, les enfants, les maîtres, les traditions du milieu environnant contribuant avec bien d'autres facteurs à susciter les manifestations particulières des intérêts et des talents de l'école. Ainsi seulement nos écoles seront des centres de vie véritable, apportant une pâture aux besoins de milliers de types humains différents qui viennent s'y abreuver.

*

Peu après la réunion de Villebon, au début de mai, a eu lieu à Londres, à l'exposition de l'empire britannique, un congrès d'éducation nouvelle. Il fut bien fréquenté et bien des noms connus, parmi les pionniers de l'éducation, figuraient sur le programme, en particulier le Dr C. G. Jung de Zurich.

Le triomphe réel de ce congrès fut la coopération qu'il a réalisée entre de nombreuses organisations figurant des phases diverses de l'éducation nouvelle. C'est la première fois qu'elles se sont unies pour présenter un plan synthétique d'éducation de l'enfant à la vie civique.

Nous avons peine à concevoir la révolution silencieuse qui se produit dans le domaine de l'éducation et à quel point les grands pionniers ont déjà exercé une influence sur le mouvement éducatif en général. C'est ainsi que, bienque le nombre total des écoles Montessori ne soit pas grand, les principes que Mme Montessori a formulés sur l'éducation ont exercé une influence considérable sur l'enseignement aux tout petits. Mme Montessori, John Dewey et le Dr Decroly ont agi sur l'éducation des jeunes enfants à un point tel que presque tous reçoivent aujourd'hui un enseignement qui s'inspire du souci de respecter leur individualité. La gymnastique rythmique de Dalcroze a affecté l'ensemble de l'éducation physique dans les écoles et l'on a même modifié sur bien des points les méthodes suédoises. Les exercices physiques sont envisagés sous l'angle des émotions à exprimer et l'esprit y est pris en considération tout autant que le corps lui-même. Le professeur Cizek a influencé tout l'enseignement des arts, plaidant pour la liberté à laisser à l'imagination individuelle, montrant que la croissance qui conduit l'enfant de l'imagination à la technique est un processus naturel, à l'encontre de la voie habituelle qui a paralysé depuis si longtemps la fantaisie naissante de l'enfant.

Le Dalton-Plan de Miss Parkhurst se répand dans tous les types d'écoles et l'étude individuelle, par opposition à l'instruction en masse, gagne promptement la faveur des élèves et des maîtres, car il ne donne pas seulement plus de goût à l'étude, mais se révèle même favorable aux examens, l'épreuve suprême aux yeux de certains !

Nous qui appartenons à la vieille génération, nous ne devons pas imposer à la jeunesse nos propres idées sur l'éducation. Le maître doit s'efforcer d'entrer en contact avec l'inconscient collectif de son école ou de sa classe et de suivre l'impulsion qu'il y trouve, aidant aux enfants à édifier les formes par lesquelles ils cherchent à s'exprimer. En particulier aujourd'hui, où nous nous trouvons à mi-chemin entre l'ère passée et l'ère nouvelle, il nous faut être prêts à faire le sacrifice de nos idées traditionnelles et tâcher d'apercevoir les voies nouvelles que seule la jeunesse peut nous désigner. Dans toute école doit régner cette liberté qui permet à l'inconscient collectif des élèves de se manifester spontanément et qui conduit le maître à réaliser les fins qu'il poursuit.

Deux membres du Comité d'Honneur du « Groupe français d'Education nouvelle », MM. Edouard Herriot et François-Albert, ont été élevés à de très hautes charges de l'Etat, l'un comme Président du Conseil, l'autre comme Ministre de l'Instruction publique. Nous nous permettons de leur présenter ici nos respectueux hommages.

« *Le peuple le plus grand est celui où l'organe de l'instruction publique est le plus parfait.* »
(Père Didon.)

« *L'éducation du peuple est un placement ; même, il n'en est pas de plus productif.* »
(M. Fischer, Ministre anglais de l'Instruction publique.)

« *Le premier qui, en France, instituera sur une base durable la pénétration mutuelle des lettres et des sciences, celui-là doublera les lumières de la génération suivante et deviendra peut-être le Richelieu d'un grand siècle.* »
(Père Gratry.)

« *Il ne faut pas présenter à l'esprit le produit de la recherche sans faire passer cet esprit par la recherche elle-même.* »
(Herbert Spencer.)

« *Les êtres ne croissent que de l'intérieur. L'aide extérieure qui leur vient d'un autre est peu de chose à côté des découvertes de la nature en eux.* »
(Emerson.)

(Ces citations sont empruntées au tome II, pages 113, 123, 128, 137 et 139, de l'ouvrage « Créer » (Paris, Payot, 1919) de M. Edouard Herriot.

Un programme d'enseignement biologique [1]

par Edith Cooper

Miss Cooper s'est spécialisée dans cette branche et a enseigné ce sujet depuis quinze ans dans les écoles qu'elle a dirigées. Elle a fait des conférences et des cours devant des milliers de mères dans des écoles primaires de Birmingham. Son programme a été publié dans La Jeunesse de la Race, dernier rapport de la Commission anglaise de la Natalité. Nous le donnons à titre documentaire, sans ignorer que beaucoup de psychologues et d'éducateurs — dont nous sommes — voient à l'enseignement en classe des questions directement sexuelles plus de dangers réels que d'avantages. La tendance actuelle vise à individualiser, à répondre aux questions posées. Toute explication donnée trop tôt ou trop tard est néfaste. *(Réd.).*

Tout enfant a deux devoirs à remplir : devoir envers lui-même et devoir envers la race ; et il lui faut très bien se connaître pour pouvoir les remplir convenablement. Puisque nous exigeons l'accomplissement de ces devoirs, tout enfant a le droit d'exiger les connaissances qui lui sont nécessaires pour les remplir. Les conditions nouvelles de la vie, la liberté accordée à la jeunesse, la littérature et la presse actuelles, les conversations relâchées dans la rue, le bureau ou l'atelier, font qu'il est de la plus grande importance de donner aux enfants des idées saines sur les réalités de la vie, avant qu'ils n'en soient informés par des sources impures.

Qui donnera cet enseignement? Les parents et les maîtres ; mais tout dépend de la *personnalité* de l'instructeur et de l'atmosphère dont il entoure ce sujet. Il doit lui-même comprendre la pureté de l'origine de la vie humaine et le caractère sacré de la puissance de reproduction. Son esprit doit être sain et véridique pour pouvoir présenter les faits dans toute leur magnifique beauté, et dévoiler peu à peu avec respect la loi de la vie et les lois divines qui la soutiennent. Ce n'est possible qu'après une étude approfondie de la question, examinée au point de vue physiologique, psychologique, moral et social. Il faut connaître les conditions variées de la vie moderne, les tentations, les mauvaises influences des camaraderies dangereuses, les effets de la perte du respect de soi-même, etc., avant de pouvoir guider la jeune génération. Cet enseignement ne doit, à aucun prix, être confié à des personnes d'une éducation superficielle, trop impressionnables, quelle que soit leur bonne volonté.

La meilleure préparation est donnée par la mère avisée qui, dès les premières années de sa vie, donne au petit enfant le respect de son corps, des animaux et des fleurs, et qui répond à la question : « Maman, d'où est-ce que je viens ? »

Dès que l'enfant est assez intelligent pour poser cette question, il faut lui dire la simple vérité concernant la maternité. Un mensonge dit à un petit enfant peut avoir les plus graves conséquences et empêcher toute réelle intimité entre mère et enfant au moment de l'adolescence.

La curiosité enfantine étant satisfaite à un âge où les émotions sexuelles sont plus ou moins assoupies, il est facile de reprendre ce sujet plus tard quand il faut le traiter avec plus de détails.

Si l'on cache la vérité, on donne à ce sujet une place anormale dans l'esprit de l'enfant, et des idées fausses sur sa nature. Il en vient à penser que c'est quelque chose de trop grossier pour qu'on en parle, au lieu de quelque chose qui doit être traité avec respect à cause de son caractère sacré.

*

Le programme suivant tente de donner cet enseignement d'une façon progressive qui ne risque pas de conduire les enfants à accorder une importance exagérée à cette question :

I. Enseignement a l'Ecole maternelle

a) Simples leçons d'hygiène personnelle, soin des cheveux, des ongles et de tout le corps. Grande attention apportée aux habitudes de propreté et de pudeur en ce qui concerne les fonctions corporelles. En entraînant l'enfant à prendre soin de son corps et à le respecter à cause de sa beauté, on le conduit à respecter également le corps des autres.

b) Simples leçons sur la vie des animaux, qui permettent au maître d'inculquer inconsciemment à l'enfant des idées sur la responsabilité des parents: l'oiseau, le soin touchant

[1] Extrait de *The New Era*, janvier 1924.

avec lequel il prépare le nid, la ponte des œufs, la couvée patiente de la mère, les attentions du père pour celle-ci, sa chasse pour rapporter la nourriture à la mère et aux petits, et leurs efforts pour enseigner aux petits à trouver eux-mêmes leur subsistance.

c) Réponse aux questions des enfants. Réponses simples et naturelles. En aucune circonstance ne répondre par un mensonge. Si le maître n'est pas préparé, il vaut mieux dire à l'enfant qu'on lui répondra quand on aura plus de temps ; et cette promesse doit être tenue.

II. Enseignement a l'Ecole primaire

a) L'entraînement aux idées sur la responsabilité des parents est continuée chaque fois que l'occasion s'en présente, au cours de toutes les leçons. Les enfants sont encouragés à parler tout naturellement de ce qui concerne les animaux et leurs habitudes ; le maître insiste sur la beauté du corps, continue à encourager les habitudes de propreté et de régularité, et évoque devant l'enfant la grandeur de la création continue de la vie.

b) Un programme simple qui donne les occasions d'un tel enseignement est basé sur :

I. *La vie végétale,* comprenant le milieu, l'alimentation, la croissance et la fertilisation.

Exemples : comment croissent les jeunes pousses — le pommier, le chêne, les mousses, la jonquille, la croissance curieuse des fougères, les enfants des plantes florifères ; comment les plantes deviennent malades.

II. *La vie animale,* comprenant le milieu et les habitudes (inutile d'introduire à cette période des leçons sur la reproduction des animaux supérieurs).

Exemples : l'Amibe, l'Hydre, les Vers, la Langouste et ses petits, la famille de la Sauterelle, le Papillon et ses bizarres petits, la famille de la Moule, celles des Poissons et des Grenouilles, la vie d'un Oiseau ; le Lapin.

Comment les animaux deviennent malades.

III. *Les jeunes organismes,* végétaux et animaux ; leçons destinées à montrer leurs besoins communs et leurs fonctions physiques communes, en insistant spécialement sur les lois qui gouvernent toute vie.

Exemples : Nutrition et protection des jeunes organismes. Etude des graines, les aliments. Etude d'une jeune plante (embryon) ; moyens de protection et d'alimentation. Alimentation de l'homme.

Excrétion — chez les plantes, les animaux, l'homme ; nécessité hygiénique.

Digestion — chez les plantes, les animaux, l'homme ; nécessité hygiénique.

Système nerveux — sensibilité des plantes, des animaux, de l'homme.

Reproduction.

Etude du rôle des *Parents* chez les plantes, la formation des graines, la parthénogenèse des fleurs, la fertilisation croisée d'autres fleurs.

IV. *Etude plus détaillée de ce qui entoure les enfants.*

L'eau, la chaleur, l'air.

La structure du corps humain, os, muscles, etc.

La digestion. Le lait ; etc., etc.

V. *Etude plus détaillée du corps en bonne santé* — organes de la digestion, circulation du sang, organes de la respiration, muscles, cerveau et système nerveux ; symptômes de maladies ordinaires, infection, désinfection, indigestion, rhumes, évanouissements, blessures, bandages.

VI. *Hygiène.* — Structure de la peau, des cheveux ; des dents ; leur entretien, etc.

Constipation, maux de tête, hygiène alimentaire, vêtements, organisation hygiénique de la maison, etc.

Puériculture, alimentation, bains, vêtements.

Récapitulation des leçons sur les principaux organes du corps. Leçons spéciales sur l'utérus, son activité mensuelle, ses fonctions.

Règles de la bonne santé. — Les ovaires, les tubes ; révision de la fertilisation des œufs, ou des graines, ou des cellules dans les plantes, et extension des leçons concernant les animaux, des animaux inférieurs aux animaux supérieurs, en suivant le plan de la série III.

Le corps, temple de l'esprit divin.

Chaque série peut être subdivisée ou accrue selon les conditions et l'âge des enfants. Cet enseignement constructif donne un sens de dignité personnelle ; il présente les responsabilités des parents comme un idéal élevé et conduit à une plus noble conception de la vie.

*

Ce plan a été mis en pratique depuis quinze ans avec grand succès sans qu'il en soit jamais résulté aucun inconvénient. L'influence de cet enseignement sur l'atmosphère des classes est remarquable : les fillettes traitent leur corps avec plus de soins, elles acceptent leurs responsabilités, et la connaissance de leur maternité possible les aide fortement à acquérir un bon équilibre. Les parents acceptent ces leçons avec reconnaissance. De nombreuses lettres et des visites d'anciennes élèves disent l'aide que ces leçons leur ont donnée et le bien qu'elles ont pu faire en instruisant leurs compagnes ignorantes. La coopération

entre parents et maîtres est de la plus grande importance, que les leçons soient données en classe ou en causeries particulières.

Les parents sont généralement trop prêts à déléguer la partie scientifique de ce travail aux maîtres en qui ils ont confiance, mais les parents devraient savoir exactement quelles sont les connaissances données, et les fillettes devraient être encouragées à entretenir leur mère des sujets de leurs leçons.

Dans ce but, les mères peuvent être invitées à venir quand les leçons spéciales ont lieu, ou mieux encore, invitées à voir la maîtresse avant la leçon pour apprendre quels points seront traités, ce qui provoque d'utiles discussions.

(Traduit de l'anglais par Mme T. J. Guéritte).

L'Ecole rénovée de Milan

Cette école élémentaire, gratuite, populaire d'environ quatre cents élèves, telle qu'on la voit aujourd'hui à Milan, dans le quartier de Ghisolfa, est la réalisation de l'idéal pédagogique poursuivi depuis longtemps par les éducateurs. Cette école a été conçue, fondée et elle est dirigée par Mlle Pizzigoni, dont la ferme volonté et l'intuition sûre ont été si bien appréciées qu'elle a été nommée membre honoraire de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Cette éducatrice remarquable a compris que l'enseignement tel qu'on l'a donné jusqu'ici, c'est-à-dire en classe et seulement par la parole, est un enseignement trop sec, incapable de pénétrer dans l'âme enfantine, de parler à l'imagination ou à l'intelligence si éveillée des petits, intelligence qui ne se contente pas toujours de recevoir une empreinte, mais qui désire, plus souvent qu'on ne le croit, découvrir, interroger, comprendre.

Aussi en 1911, Mlle Pizzigoni fonda-t-elle cette école (la première de ce genre en Italie) où l'enseignement avait pour but de mettre l'enfant en communication directe avec le monde où il devra s'orienter en prenant contact avec les choses et les faits qu'il apprend ainsi à mieux juger, ce qui, en outre, favorise l'éclosion des idées et sert à rendre plus clair le rapport entre la conscience, l'univers et Dieu.

Il est malaisé de rendre en quelques phrases l'impression profonde que procure la visite de cette école sur l'esprit de celui qui comprend le progrès immense que l'enseignement ainsi donné amène dans l'éducation de l'enfant ; celui-ci apprend de la sorte plus facilement à devenir un homme, un citoyen, un patriote.

C'est dans une atmosphère agréable, vive, intéressante que cet enseignement lui est donné, et l'enfant qui voit les objets dont on lui enseigne les propriétés comprend plus aisément et retient plus facilement, si bien qu'il accumule de précieux souvenirs, source de consolation et de forces dans les heures tristes que la vie réserve à tous.

L'école de Mlle Pizzigoni réalise depuis quelque temps déjà les sages réformes demandée par le Ministre de l'Instruction publique, car son expérience lui a révélé la meilleure manière de diriger l'éducation enfantine. Plus de classes closes, plus de règles rigides de discipline extérieure; les écoliers y vivent en liberté dans un milieu aussi varié que le monde.

Si bien que dans la dernière classe les élèves divisés par groupes surveillés chacun par un moniteur, se rendent dans les fabriques des environs, pour assister au travail des ouvriers, comprendre *de visu* la nécessité de la discipline. L'étude de la géographie est faite pratiquement, c'est-à-dire que les écoliers rayonnent dans les environs de l'école, visitent le centre de la ville: rues, places, églises, monuments, musées, bibliothèques, travaux publics de la région; les plus grands élèves font même un séjour au bord de la mer ou dans la montagne à titre d'excursion instructive.

L'éducation artistique est cultivée dès les premières classes à tous égards : à l'égard du sens du rythme, en commençant par des pas rythmés, jusqu'aux danses figurées classiques et particulières à telle ou telle région ; à l'égard de la musique, que l'on enseigne par la méthode spéciale du Prof. Perlasca ; enfin, à l'égard du dessin, l'Ecole rénovée se propose de conduire les élèves, par un développement bien gradué d'exercices suivant plusieurs voies, à copier, d'après nature, avec exactitude, et à acquérir le sens de la perspective et la souplesse des lignes.

Le travail manuel y est, de même, largement représenté, aussi bien pour les filles que

pour les garçons, qui deviennent remarquablement habiles à travailler sur bois et sur carton, à relier des livres et même à ressemeller leur chaussures et qui arrivent à savoir faire de gentils joujoux pour leurs petits frères et leurs petits camarades, aussi bien que quelques simples objets de ménage.

Enfin les représentations elles-mêmes deviennent un facteur éducatif : le théâtre de l'école exerce les écoliers à la récitation et à la grâce des mouvements. L'aspect des classes offre un tableau harmonieux et agréable, grâce aux décorations, grâce au mobilier simple et ingénieux qui permet à chaque écolier d'avoir sa chaise, sa table, son armoire utile et précieuse où il établit son musée personnel.

L'école est entourée d'une cour, d'un jardin agréable et d'un potager où les enfants eux-mêmes cultivent des légumes et soignent avec intérêt volailles et lapins, poissons, abeilles et vers à soie.

Aussi les enfants se plaisent-ils beaucoup dans cette école, si bien faite pour les rendre heureux, tout en les instruisant sérieusement et en cultivant au plus haut degré leur bien-être et leur développement physique, afin d'en faire des individus capables d'avoir dans la vie la sagesse que procure la force aussi bien du corps que de l'esprit.

L. C.
Institutrice à l'école rénovée.

Une Ecole miraculeuse [1]

La Colonie de la Bolsa est le quartier des « hors la loi » de Mexico. Il s'y trouve pourtant une école qui mérite d'être connue. Elle compte aujourd'hui 900 enfants. Peut-on même parler d'école ? Elle ne connaît ni programme, ni méthode. Il ne peut être question que de l'esprit qui y règne, esprit collectif harmonieux qui déclenche chez les enfants des forces créatrices et spontanées. Ce sont les besoins profonds de la psychologie de l'enfant qui en règlent la méthode. Ces enfants sont tous, comme on le verra plus loin, des petits hommes d'initiative. Le fondateur de cette école, M. Orpeza, a bien compris que l'enfant a besoin de paix intérieure et qu'il a son monde à lui, monde infini dans lequel il doit s'orienter. Dans cette école active, l'enfant apprend graduellement à distinguer sa place au sein de la grande mêlée de l'existence et sa responsabilité envers tout ce qui l'entoure. Pourtant les manifestations de sa vie individuelle ne sont jamais réprimées. Au contraire, on voit ici combien il est vrai que satisfaire un intérêt spontané, c'est susciter d'autres intérêts qui s'étendent comme un incendie, de proche en proche. Ainsi à cette école, la vie même constitue le programme. Exemple éclatant que là où l'enfant fournit un travail actif et productif qui l'intéresse, il se trouve incité à l'effort et accorde beaucoup plus d'énergie à son travail que s'il accomplissait ce même travail passivement.

Voici l'histoire de cette école miraculeuse :

Un jour un visiteur nommé M. Orpeza se présenta chez le directeur du Département de l'Education du Mexique et demanda l'autorisation de créer une école à la Colonie de la Bolsa, le quartier le plus pauvre de Mexico, centre des criminels, des voleurs et des malheureux de toute sorte. Sa demande suscita quelqu'étonnement, car jamais personne encore n'avait eu idée pareille. Sa demande lui fut accordée et M. Orpeza partit donc pour la Bolsa et s'y installa. Il ne fit rien pendant deux mois : il se familiarisa avec l'ambiance du quartier ; il observa et étudia de loin la population.

Après deux mois, il sortit un dimanche matin avec une brouette chargée de livres, alla frapper de porte en porte chez tous les habitants de Bolsa et leur proposa de choisir un livre à lire, leur disant qu'il reviendrait le dimanche suivant et qu'il leur en apporterait d'autres. Bien qu'on fût un peu surpris, nul ne refusa. M. Orpeza avait une bibliothèque de 700 livres. Il fit ce métier durant neuf mois et s'aperçut que les gens l'attendaient, qu'ils avaient soin de ses livres, que ceux qui ne savaient pas lire engageaient un plus pauvre pour leur en faire la lecture, en lui payant quelques sous. Pendant tout ce temps, pas un seul livre ne fut égaré. M. Orpeza devint l'ami des jeunes et des vieux.

Un jour, un de ces hommes lui dit : « Ce serait une bonne chose si nous pouvions avoir une école pour nos enfants » — « Oui, répondit

[1] L'article qui suit est résumé d'après celui de M. Frank Tannenbaum, paru pp. 499 à 506 du fascicule d'août 1923 de la revue américaine *Century* (353, Fourth Ave., N. Y).

M. Orpeza qui ne fit jamais que répéter les propositions faites par les autres, oui, ce serait une bonne chose si nous pouvions avoir une école pour nos enfants ». — « Ne pourrions-nous pas faire des démarches pour cela ? » demanda son interlocuteur. — « Essayons de faire des démarches », répéta M. Orpeza. Et voici qu'un jour une délégation se présenta au Département de l'Education réclamant une école. Le directeur du Département de l'Education n'ayant aucun bâtiment convenable qui pût leur servir d'école, leur offrit un jardin restaurant délabré avec une maison détériorée par la révolution, tout au fond de la Colonie. Ils acceptèrent l'offre et l'on se mit tout de suite à la besogne.

M. Orpeza rassembla les enfants et leur dit: « Faisons une école ». Tous les enfants, petits et grands, apportèrent leur concours et chacun travailla dans la mesure du possible, sans aucune contrainte et sans avoir à se soumettre à aucune organisation. Il fallut tout d'abord nettoyer la cour et le jardin, puis aménager la maison. M. Orpeza travailla aussi, sans jamais donner d'ordres aux enfants, mais les enfants voyaient comment il s'y prenait et faisaient de même. Il y avait des enfants qui faisaient mille et une choses pendant la journée, d'autres étaient plus constants. Ils étaient absolument libres de faire ce que bon leur semblait, de travailler autant qu'ils le voulaient et de se reposer ou de ne rien faire, s'ils en avaient envie; c'était plutôt rare. Au fur et à mesure que les enfants avançaient dans leur travail, ils se divisaient tout naturellement en groupes et ces groupes suscitaient des chefs. Bientôt il y eut autant de chefs qu'il y avait d'équipes. Il y avait un chef pour les brouettes, un autre pour les pierres, un autre pour les échafaudages, etc. Les enfants choisirent leurs chefs eux-mêmes. M. Orpeza raconte que les enfants eurent tant de plaisir au travail que dans une seule journée ils transportèrent 400 brouettes de pierres et de détritus.

Cette activité à l'école était contagieuse ; tous les jours venaient d'autres enfants qui voulaient y participer.

Peu après, lorsque la cour et le jardin furent débarrassés et nettoyés, les enfants se mirent à la reconstruction de la maison. Quand la maison fut en ordre, ils en aménagèrent les alentours et en vinrent à balayer même la rue qui, jusqu'alors, n'avait jamais reçu un coup de balai. L'exemple des enfants fut suivi par les adultes et on voit maintenant souvent les gens balayer la rue.

Un jour un enfant demanda à M. Orpeza si l'on ne pourrait pas demander que les voitures à balayures vinssent enlever les ordures de la Bolsa. « Il faudrait adresser une demande », répéta M. Orpeza. Et voici : une bande de 900 enfants nu-pieds, mais les pieds bien propres, partit un jour pour la ville afin de réclamer cette voiture. Depuis lors, tous les matins à 9 h., la grande voiture vient à la Bolsa pour enlever les débris que les enfants ont balayés.

Les enfants se lèvent à 5 h. du matin et viennent directement à l'école ; ils y restent jusqu'à ce qu'il fasse sombre. Dès qu'ils sont à l'école chacun se met à un travail quelconque.

Un jour un petit, qui avait vu sa mère planter des légumes, demanda s'il ne pourrait pas avoir un morceau de terrain pour y planter des légumes. On le lui donna. Les autres enfants en voulurent aussi et cela donna lieu à de nouveaux problèmes. Une commission d'agriculture fût créée. Pour acquérir un morceau de terrain, il fallait s'adresser à la commission d'agriculture, présenter une demande par écrit, sans toutefois qu'on fût astreint à une formule définie. Ceci a déclenché chez les enfants un vif intérêt pour l'écriture et pour la lecture. M. Orpeza demanda au Département un maître qui lui fut accordé.

Ainsi les enfants devenaient de petits propriétaires. Ils travaillaient leur terre avec ardeur; les uns plantaient de préférence ceci, d'autres cela. Ces activités ont suscité chez eux toute une série de nouveaux intérêts : botanique, zoologie, etc. Le chef de l'agriculture devint personnage important, ainsi que ses neuf assistants, car ils devaient donner des conseils ; grave responsabilité ! Ils surveillaient aussi les travaux pour qu'ils fussent bien accomplis. Ceux qui négligeaient leur terre devaient la rendre, ce qui donna lieu à bien des disputes. Une organisation législative se constitua tout naturellement. Autre problème : la commission d'agriculture avait besoin d'argent pour acheter des outils, des graines, etc. Les enfants proposèrent de verser mensuellement une petite somme à une caisse. Ceci fut le début d'une banque et contribua tout naturellement à développer le goût des mathématiques. Les enfants pouvaient emprunter de l'argent à la banque, se procurer ainsi davantage de terre, mais à condition de la cultiver eux-mêmes.

La récolte des légumes à suscité de nouveaux problèmes. Que faire de tous les légumes ? On choisit une commission chargée de noter les prix du marché et de s'occuper de la vente des légumes. Les revenus de la vente se partageaient ainsi : un tiers à la caisse d'agriculture pour achat d'outils, etc., un tiers à la banque, un tiers au propriétaire des légumes vendus. On mit à part 10 % pour le

déjeûner de 700 enfants pauvres nourris à l'école.

La vie présentait tous les jours de nouveaux problèmes. Ainsi un jour un enfant proposa, vu qu'il restait toujours après les repas tant de miettes, de les employer à un élevage de poules. Un autre enfant demanda la permission d'amener un petit cochon, car les restes suffiraient à le nourrir aussi. Cela leur fut accordé.

Quant à l'hygiène, les enfants avaient décidé d'eux-mêmes de se nettoyer avant de se mettre à table. Ils instituèrent une commission de contrôle à laquelle chacun devait se soumettre. Il y avait un chef pour surveiller la propreté de la figure et des mains, un autre pour surveiller la propreté du nez. Ce dernier est muni d'une pile de mouchoirs et il a la charge des petits qui ne savent pas encore se moucher seuls !

Ces bonnes habitudes de propreté ne restèrent pas sans influence auprès des parents. Les installations d'hygiène et de propreté familiales étaient à l'état rudimentaire, la rue servait de dépotoir. Les enfants ayant pris soin de la rue exigèrent de leurs parents de ne pas salir la rue, comme si les enfants se sentaient responsables des actes de leurs parents.

L'école compte maintenant 900 enfants. Aussitôt qu'un tout petit sait ramper, il vient à l'école. Tous veulent y venir. L'école a poussé des racines loin au delà de ses limites, à tel point qu'il est difficile de reconnaître aujourd'hui ce qui est du ressort de l'école et ce qui est de celui de la communauté. On dirait que la communauté est l'école, et l'école, la communauté. Il y a une douzaine de maîtres qui ne donnent pas de leçons proprement dites, mais qui répondent aux questions que les enfants leur posent. Dès que les enfants avancent en âge, les problèmes deviennent plus complexes, aussi les informations demandées au maître sont-elles plus spéciales. Les enfants aprennent par groupes, et chacun uniquement ce qui l'intéresse.

Cette activité et cet effort des enfants ont eu une influence contagieuse sur la population de la Bolsa. Aujourd'hui il y a plus de 300 adultes qui y viennent pour des cours du soir. Ils ne viennent pas à l'école pour apprendre à lire, à écrire, à faire du calcul, mais pour apprendre ce qui les intéresse. Les uns veulent savoir s'ils n'ont pas été volés pour avoir vendu leur étoffe pour tant, si le mètre coûte tant ou tant. Celui qui sera conducteur de locomotives vient apprendre les mathématiques ; il étudie aussi la carte du Mexique. Les femmes viennent aussi. Plusieurs désirent apprendre quelque chose concernant les enfants ; quelques-unes apportent même leurs marmots avec elles.

Il ne faut pas s'étonner si M. Orpeza, comme il le raconte, a reçu du Département de police une lettre lui disant que durant les deux dernières années, il n'a plus été question, à la Bolsa, de criminalité juvénile.

Les enfants sont trop occupés, dit M. Orpeza, ils n'ont pas le temps d'être méchants. Les relations sociales qu'ils entretiennent tous les jours avec leurs pareils leur enseignent à être honnêtes. H.

P. S. Afin de compléter l'article ci-dessus par des renseignements plus récents, nous avons écrit à la Colonia della Bolsa et nous avons reçu un manifeste confirmant et complétant les informations que nous donnons. M. Franck Tannenbaum est retourné en 1923 à Mexico. Il constate que les relations entre l'école et la population se sont beaucoup développées. L'œuvre coopérative progresse sans cesse. On a construit des bains publics et une piscine. L'influence des enfants sur l'hygiène publique a été bienfaisante: la propreté et les mesures d'hygiène ont fait des progrès considérables. Leur action s'exerce aussi dans le domaine moral. L'alcoolisme diminue de façon sensible, les mœurs se purifient.

L'école du soir, très fréquentée, est devenue une sorte de parlement officieux ; les affaires de la communauté y sont discutées. Très intéressant est également le développement des entreprises coopératives, parmi lesquelles il faut mentionner particulièrement la boulangerie et la banque. Tout le personnel est recruté parmi les élèves. Les produits de la boulangerie sont renommés. Il est à peu près certain que le système coopératif de production prendra une extension toujours plus grande.

Un comité s'est formé aux Etats-Unis pour soutenir « L'Ecole miraculeuse » de M. Orpeza. Il a pour président M. Thomas Mott Osborne, pour secrétaire M. Frederick M. Snyder et pour trésorier M. George Foster Peabody, 25, Broad Street, New-York.

*

Au moment où nous mettions sous presse, une éducatrice de Mexico, de passage à Genève, nous a confirmé, elle aussi, tout ce que nous reproduisons ci-dessus concernant « l'Ecole miraculeuse », avec cette différence, toutefois, qu'elle n'y voyait aucun miracle, mais trouvait la chose toute naturelle !

Ad. F.

Nouvelles diverses

FRANCE

L'Ecole des Roches a fêté les 8 et 9 juin le vingt-cinquième anniversaire de sa fondation: exposition, fête sportive, réunion des parents des élèves et des anciens élèves. Le directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles, dans une lettre à l'Ecole des Roches, a rappelé que lui aussi, il y a vingt-cinq ans, reçut d'Edmond Demolins, le sociologue, l'impulsion qui se prolonge, aujourd'hui encore, tant aux Roches qu'au Bureau international de Genève, en une double action parallèle, analogue et féconde en bienfaits de toutes sortes. Qu'un hommage chaleureux en soit rendu à la mémoire de Demolins. Il mérite plus que bien d'autres le titre aujourd'hui à la mode d'animateur.

*

Du 15 mai au 15 septembre a lieu, à la Palestra, près de Deauville-sur-mer (Calvados), un camp d'entraînement d'été pour jeunes filles de 15 à 21 ans, sous la direction de M. Georges Hébert, ancien lieutenant de vaisseau et ancien directeur du Collège d'athlètes de Reims. On peut se procurer à Paris, 6, rue Bénouville (XVIe arr.) la brochure spéciale du camp d'été, illustrée de 61 photos (prix : 3 fr. 50 f.) Ce camp d'entraînement est une dépendance du Collège gymnique féminin et enfantin, fondé en 1913. Au début, les élèves étaient externes; seules les monitrices demeuraient dans un baraquement. Mais ce genre de vie spartiate a eu tant de succès que d'autres baraquements et des tentes sont venus s'ajouter au premier. Depuis 1919 plus de 1500 familles ont inscrit leurs enfants ou leurs jeunes filles au cours de ce Collège qui possède aussi un camp d'hiver sur la côte des Maures, à 12 kilomètres à l'est d'Hyères. Rappelons que l'*Education physique* (Paris, 9, boulevard des Italiens), est l'organe du mouvement hébertiste. Le rédacteur, M. David Strohl, nous informe qu'il enverra très volontiers des numéros spécimens gratuits de sa revue aux personnes qui lui en feront la demande.

SUISSE

Le «Programme de l'enseignement dans les Ecoles primaires» du canton de Genève, promulgué en juillet 1923, vient, après une année d'expérience, de manifester son excellence. Maîtres, parents et... enfants — si l'on ose invoquer leur opinion! — s'en déclarent enchantés. Or voici ce que contiennent, en substance, les « observations générales » qui lui servent d'introduction.

L'esprit de l'école est ce qui importe surtout. Le choix des matières importe moins que les bonnes méthodes et les bons maîtres. L'école doit constituer une manière de vivre complète et satisfaisante. Aux éducateurs d'innover dans la mesure où le talent de chacun d'eux l'y pousse. A eux de faire régner dans la classe la libre curiosité, le goût de créer, de chercher, de questionner; à eux d'en chasser le verbalisme, de recourir aux centres d'intérêts spontanés chez les enfants pour solliciter leur effort, de développer l'activité individuelle par les jeux éducatifs et les promenades instructives avec récolte de matériel. Le programme recommande le plus de plein air possible, plusieurs heures par semaine d'exercices manuels, des excursions et réalisations de tout genre : le savoir original, qui seul compte, ne peut être qu'expérimental. Toute leçon de choses doit être une leçon d'expérimentation. On doit s'inspirer dans toutes les branches des méthodes de l'école active (projets, constructions, etc., etc.)

L'activité manuelle, les graphiques, l'illustration de textes, le modelage de reliefs, ces genres d'activité peuvent être diffus dans tout l'enseignement, le travail des mains servant à motiver, à illustrer et à fixer le savoir.

Le Programme officiel prévoit un programme complet et un programme résumé. Ces exigences minima sont nécessaires. Mais le maître qui bornerait là son effort serait au dessous de sa tâche. «Les méthodes nouvelles, loin de faire perdre du temps, finiront par en faire gagner, de sorte que l'école active soldera, au bout du compte, par un bénéfice social, moral et intellectuel... Que nos écoliers sachent moins, pourvu qu'ils sachent mieux.»

Né de la collaboration de tout le corps enseignant, adopté par l'Etat, appliqué par la «république» de Genève entière, ville et campagnes, ce programme d'école active n'est pas une utopie, mais il est une réalité. Qui donc osera encore affirmer que les professeurs et psychologues de l'Institut J. J. Rousseau sont des «théoriciens»!

*

« L'Ecole d'Activité manuelle » de Genève va agrandir ses locaux et étendre son enseignement. Son fondateur et directeur, M. Gabriel Rauch, encouragé par le succès considérable qu'il a obtenu — succès attesté par l'exposition qu'il a faite fin avril 1924, au Bâtiment électoral, des travaux de ses élèves — émet 500 actions de 100 fr. Son «projet d'extension» (que l'on peut se procurer : 40, rue de la Coulouvrenière, à Genève) montre l'accroissement constant du nombre des élèves ; depuis 1921 : 125, 187, 200. Dorénavant l'Ecole fera ses achats de matière première au prix de gros, aura un atelier-laboratoire qui lui permettra de fabriquer elle même, à des prix très bas, les produits destinés à ses élèves (teintures, mordants, vernis, patines, colles, etc.) et établira au centre de la ville un « Magasin de l'amateur» permettant la vente au public de tous les outils et produits nécessaires aux amateurs.

Les résultats obtenus, dit le *Journal de Genève*, sont tout à fait remarquables. A la collection de joujoux scientifiques de toute sorte, d'objets de menuiserie, d'objets décorés de dessins, de peintures, etc., semblable à celle qu'on avait pu voir l'année dernière, il convient d'ajouter des bateaux, entièrement construits par les enfants avec des vieilles caisses, de la toile et du goudron et qui peuvent fort bien naviguer, des aéroplanes, de la porcelaine décorée, de belles reliures, des objets de vannerie, des

installations de T.S.F., des heaumes, des épées, des arcs et des boucliers inspirés du film Robin des Bois, etc... et un « grand jeu » fabriqué d'après les indications de la direction et qui permet aux enfants de faire en grand des constructions de toutes sortes.

Enfin le côté imprimerie a été fort développé; les élèves rédigent et impriment eux-mêmes de petits journaux illustrés où il font le récit de leurs excursions et font profiter le lecteur de leurs observations.

Le succès rapide remporté par l'Ecole d'activité manuelle (le nombre des élèves a considérablement augmenté d'une année à l'autre) prouve suffisamment l'utilité de cette institution et les inappréciables services qu'elle rend en permettant aux enfants de développer leur facultés d'observation et en leur apprenant à compter surtout sur leur propre travail, sur leur propre initiative et à se servir de ce qui se trouve à leur portée.

*

Il y a longtemps que des éducateurs ont proposé d'enseigner la sténographie à l'école primaire. L'enfant l'apprend très facilement, s'en sert couramment pour ses notes personnelles et évite de s'ancrer dans l'esprit les fautes d'orthographe. L'*Intermédiaire des Educateurs* de l'Institut J. J. Rousseau a publié dans son N° 7 de 1913 un article de M. Th. Matthey et dans son N° 8 un article de M. Ad. Ferrière à ce sujet. Depuis deux ans, des essais ont été faits dans les écoles de Colombier (Neuchâtel) par M. Ch.-Ad. Barbier, inspecteur, avec des enfants de six à douze ans. Les résultats sont encourageants et méritent d'être suivis de près. Dans l'*Educateur* du 3 mai, M. Camille Dupan, directeur des écoles d'Orbe, raconte sa visite aux classes de Colombier et cite des déclarations favorables des institutrices, maîtres et élèves. N'y aurait-il pas là une application de la loi biogénétique et une canalisation utile du goût qu'ont tant d'enfants pour la cryptographie ou, tout simplement, pour les graphismes élémentaires? Si, comme le pense M. Ch.-Ad. Barbier, il s'y ajoute le fait que la sténographie constitue le remède à la crise orthographique, il y aurait lieu d'examiner de près la diffusion de cette méthode originale.

*

M. G. Möckli relate dans le n° 3, 19 avril 1924, p. 31, de *L'Ecole bernoise* de l'exposition de Porrentruy en un article intitulé *Pour l'école active.* «Nous connaissons des collègues, dit-il, qui, depuis plusieurs années, expérimentent les méthodes de l'école active, cherchent passionnément, et ont obtenu des résultats que leur seule modestie a empêchés de proclamer... Les travaux exposés offrent cet intérêt d'être en connexion étroite avec le projet de «Nouveau plan d'étude». Ils en démontrent non seulement la viabilité, mais l'excellence. «Il est saisissant de voir comment, avec la simplicité des moyens et du matériel: bâtonnets, cubes, billes boutons, perles, rondelles de papier, bouts de bois, de verre, de fer, ficelles, fils, terre glaise, plastiline, paille, jonc, etc., grâce aux découpage, collage, pliage, modelage, assemblage, cartonnage, croquis, plans, tableaux schématiques, petites collections de textes, de vues, de timbres-poste, de monnaies, on arrive à présenter des travaux superbes, dans lesquels on devine autant de l'âme que de l'intelligence de l'exécutant. »

AUTRICHE

Une fois de plus les merveilleuses *Bundes Erziehungs Anstalten* (B.E.A.) de Vienne sont en danger. S'il n'a pas été donné suite aux suppressions contre lesquelles notre Congrès de Montreux s'était élevé par un télégramme à M. Zimmermann, délégué de la Société des Nations pour réaliser les économies en Autriche, ce régime des économies n'en continue pas moins à peser lourdement sur ces institutions. Le directeur général de ces écoles auprès du Ministère de l'Instruction publique, M. Scapinelli, nous a adressé deux opuscules (dont l'un formé d'illustrations) sur les B.E.A., relatant de leur origine et de leur but. Il nous rappelle le rôle social que sont appelé à jouer ces écoles auprès d'élèves d'élite appartenant à toutes les classes de la population. Pour que les enfants de parents pauvres, s'il sont bien doués, soient à même de suivre ces écoles, il existe des bourses gratuites. Or, c'est là que se fait sentir l'injustice causée par les économies. Aussi bien quelques philanthropes ont-ils souscrit à une ou plusieurs bourses. Mais il n'y en a pas assez. Et nous joignons notre appel à celui de M. Scapinelli, en exprimant le vœu qu'il se trouve beaucoup de cœurs généreux, dans les pays d'occident, pour venir en aide, par la souscription à une ou à plusieurs bourses pour enfants bien doués, non seulement à des institutions pédagogiques modèles, mais aussi à un pays qui, par la misère où l'ont mis ses anciens gouvernants et par son sincère effort de relèvement, mérite la sympathie active de tous.

ALLEMAGNE

Le comité de la Fondation des « Deutsche Land-Erziehungsheime » (Foyers d'Education à la campagne) de feu le Dr H. Lietz annonce la création d'une 6e école au château de Buchenau dans la Rhön. Elle sera réservée au degré moyen. Il y a déjà l'orphelinat de Veckenstedt dans le Harz, l'école pour les petits au château de Gebesee près d'Erfurt, deux écoles pour le degré moyen: Haubinda en Thuringe et le château d'Ettersburg près de Weimar, enfin, pour les grands, le château de Bieberstein dans la Rhön. Toutes ces écoles sont absolument pleines, preuve que le public commence à apprécier la valeur de la vie simple et saine à la campagne, les travaux manuels et la forte éducation morale de ces écoles. Progressivement les méthodes nouvelles d'enseignement y pénètrent aussi. Lietz, s'il revenait en ce monde, serait fier des hommes qui lui ont succédé.

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Les problèmes pratiques de la pédagogie morale positive, conférences de MM. Gustave BELOT, Ferdinand BUISSON, Paul BUREAU, Robert de MASSY, Elie MOSSÉ, D. PARODI, Dr Pierre RÉGNIER, Mme Eug. SIMON, sous les auspices de la Ligue française d'Education morale, avec avant-propos de M. Gustave BELOT, Inspecteur général de l'Instruction publique (Paris, Nathan, 1 vol. in-12 de 143 p. de la «Bibliothèque des Educateurs».— 6.50 ff.).

Les conférences réunies ici en volume font honneur à l'excellent éditeur Fernand NATHAN. Elles constituent comme un écho national du IIIe Congrès international d'Education morale qui a eu lieu à Genève en 1922 et auquel ont parlé précisément feu Paul BUREAU (qui traite ici de l'autorité et des sanctions) et Mme Eugène SIMON, l'infatigable propagandiste des «Ligue de bonté». M. Ferdinand BUISSON et le Dr Pierre RÉGNIER, membres d'honneur du groupe français de notre Ligue internationale pour l'Education nouvelle, parlent, dans ce livre, l'un du but de l'éducation : adaption, bonheur et dignité personnelle — l'autre de l'éducation de la volonté.

Il est question ici d'éducation laïque, c'est entendu. Il nous sera permis pourtant de dire que nous y découvrons une haute inspiration religieuse, non seulement chez Paul BUREAU, catholique, non seulement chez Ferdinand BUISSON qui emploie le terme «religieux» dans le sens supra-confessionnel, mais aussi chez les autres conférenciers. Signe des temps. Le vieux matérialisme est bien mort. C'est vers un nouveau spiritualisme que s'orientent aujourd'hui les nations les plus cultivées de l'occident.

*

Jean HAESAERT : **Didactique mineure** (1 vol. in-8° de 294 p., René Van Sulper, éd., 213, rue de la Poste, Bruxelles. — 15 fr. belges).

« Le pédagogue n'aime pas les enfants » a dit, en Suisse, M. ROORDA VAN EYSINGA, avec une ironie fine et un humour discret. — « Les enfants — et le grand public — n'aiment pas le pédagogue », lui répond, de Belgique M. Jean HAESAERT avec un humour non moins discret, quoique parfois désopilant, et une ironie non moins fine dans son classicisme tiré à quatre épingles de philosophe pince-sans-rire. Ah! que nous voilà loin des pédagogues pédantologues et pédantomanes! *Nunc est ridendum!* N'est-il pas vrai, M. Ubu, Professeur de Pédagogie par droit d'ancienneté, vieux, sec et logomachique pour avoir perdu la foi en l'enfance — ou ne l'avoir jamais eue!

M. HAESAERT a de la lecture, mais il n'en fait pas étalage. Pas une note au bas d'aucune page Pourtant il connaît MENTRÉ (p. 33) qui stigmatisa si bien le type verbaliste, Jules DUBOIS (p. 60) « avec sa gravité ordinaire », Edouard CLAPARÈDE (p. 249), « psychologue avisé », Guillaume L. DUPRAT (p. 257), voire Jean PIAGET (p. 275), sans parler des DURKHEIM, des BERGSON, et de cent autres sommités contemporaines. L'auteur parle (p. 97) de ses « normaliennes ». Combien j'envie ces jeunes éducatrices *in spe* d'avoir, pour les endoctriner, un maître si ennemi de toute doctrine! Il semble avoir pris pour devise : « A bas les théories gonflées de vent! » Même Monsieur le Ministre — fût-il un Jules DESTRÉE ou tout autre — n'échappe pas à sa férule (p. 199). Il ne croit pas que l'Ecole, à coup de leçons de morale, puisse rendre moraux les « clampins batailleurs », comme la mère ours, à force de coups de langue, « transforme ses gros manchons d'enfants en oursons lustrés ». Pour lui — comme pour bien des psychologues qu'il cite — on ne gagne rien en fréquentant l'école avant huit ou neuf ans et les études peuvent être, sans inconvénients, réduites de plusieurs années (p. 275). Et il en apporte la preuve. « Partis du malmenage, nous aboutissons normalement à la fatigue et au dégoût des études ». Pourquoi ne pas tenir compte des types divers? Pourquoi hésiter devant les traitements différentiels? (p. 289). Pourquoi ne pas adopter les modalités diverses des écoles nouvelles? Foin des maîtres grognons! Foin des punitions damnables! Foin des examens, incompatibles avec les méthodes actives (p. 291)!

— « L'école ne se dit pas : voici un petit d'homme, qui n'est pas une souche, mais un être actif, né pour l'action et qui ne vit et ne se développe que dans l'action (p. 19) » — Au contraire, « si, fidèles au pragmatisme, nous laissons, comme DEWEY, les enfants vivre leur vie, aussitôt notre enseignement se transplantera au beau milieu de la réalité. En même temps, je le suppose, le nombre des ratés, des imbéciles, des demi-savants, des révolutionnaires, des fatigués, des neurasthéniques se normalisera à une quotité infime, et le bon sens, actuel ornement de quelques sages et de beaucoup de manouvriers, refleurira sur une terre dont la barbacole l'avait banni (p. 151) ». — En vérité l'école a déjà trouvé ses détracteurs sévères, mais justes. « Durs sont les réquisitoires parfois des KEY, des SCHMID-MONNARD, des STANLEY-HALL : aucune accusation pourtant n'aura une portée plus définitive que celle-ci : l'école, qui doit préparer les enfants à vivre, les détourne de la réalité même pour les occuper à de misérables mandarinades dans des milieux artificiels (p. 267) ». Or, « j'incline de plus à croire que les joies passagères des hommes entrent pour une part dans la joie éternelle des dieux : et peut-être ceux-ci ne nous ont-ils abandonnés que parce que nous avons cherché d'innombrables moyens d'accroître notre misère » (p. 291).

Seules nos expériences profondes nous marquent de leur empreinte. « Elles, oubliées, continuent leur muet travail, et un jour, soudain, remontent à la surface, chargées d'une inattendue puissance : ... fusionnées en un dynamisme homogène ». Dès lors, « l'essentiel est de bellement vivre ». Les enfants

pourront toujours retrouver les livres, mais on ne recommence pas son passé. « C'est une piètre sagesse que d'avoir été sage en temps de folies, et il est pénible d'avoir, sur le tard, à s'en repentir. Coupons court. Etrange seulement que nous, qui en sommes là, n'en tenions pas compte pour nos puînés et fassions ainsi, tout honnêtes que nous sommes, figure de coquins ».

Voilà qui s'appelle parler ! Puisse le grand honnête homme qui a pensé ces pages nous donner bientôt les deux tomes de la « Didactique générale » qu'il annonce. Il cherche un éditeur? Je m'étonne que vingt ne se soient pas mis à ses trousses pour lui disputer son manuscrit.

*

Julien MELON, inspecteur provincial de l'enseignement libre du Hainaut, vice président du conseil de perfectionnement de l'enseignement normal et primaire, professeur de langues vivantes à l'Institut de La Louvière : **Une visite à l'Ecole Active de... mon rêve,** partie pratique d'une conférence sur l'Ecole active faite aux membres du personnel enseignant au trimestre d'automne 1923 (Tamines, Duculot-Roulin, 1924, 1 vol. in-8° de 43 p., 2 fr. belges).

M. Julien MELON possède une âme juvénile. Son enthousiasme est communicateur. Et comme il connaît admirablement les écoles primaires, depuis tant d'années qu'il y fonctionne comme inspecteur, on peut être assuré que ses « utopies » ne sont pas des chimères. Tout ce qu'il nous propose est réalisable, mais — réalisable par des éducateurs d'élite, auprès d'enfants merveilleusement sages et doués tous d'un esprit d'initiative à rendre jaloux un instituteur accablé par la lenteur et la placidité de tels petits rustauds qu'il a charge d'éduquer ! — M. J. MELON a lu « L'Ecole active ». Il en a emprunté le but et les moyens, jusqu'au « cahier de vie » (pp. 8, 29, 30, 32) dont se servaient les élèves de l'Ecole nouvelle de Bex. Une disposition typographique originale renvoie le lecteur tantôt aux instructions du règlement scolaire, tantôt aux activités du tome II de « L'Ecole active » et ces renvois, mis entre parenthèses, viennent couper par la grave pédanterie des textes officiels, les phrases les plus pétillantes de l'auteur. Le contraste est tout à fait comique. Et tout cela est plein de suggestions excellentes. A propos de « l'aiguille », sujet à l'ordre du jour, on en vient à exercer toutes les facultés humaines. Jolis exemples de travail manuel et de dessin d'art décoratif (p. 11), amusantes conjugaisons dialoguées (p. 18-19) ; excellentes idées sur les scènes jouées, les tableaux récapitulatifs (p. 42), l'entraide (p. 43). Trop de grammaire encore, à mon goût ; mais des goûts et des couleurs, dit-on, il ne faut pas discuter !

*

Gérard BOON, collaborateur du Dr Decroly : **Essai d'application de la Méthode Decroly dans l'Enseignement primaire** (Bruxelles, Office de publicité, 1924, 1 vol. in-8° de 94 p., 7 fr. 50 belges).

Ouvrage essentiellement documentaire, à l'usage des instituteurs qui pourront y puiser des précisions au sujet des principes de la méthode et de son application dans le milieu scolaire populaire. Mais les administrations publiques y trouveront aussi des indications utiles pour leur faciliter l'introduction de la méthode dans les écoles. Enfin les parents se rendront compte de la portée du nouveau procédé d'enseignement et seront ainsi mieux à même d'aider efficacement l'école et les éducateurs dans leur tâche délicate.

L'ouvrage débute par un résumé des conférences qu'a faites en 1921 le Dr DECROLY à Anderlecht. Par ailleurs, c'est un herbier assez disparate de documents sur la méthode. C'est ainsi que les quatre grandes divisions du programme reviennent, sous des formes diverses, cinq ou six fois avec leurs rubriques ou subdivisions. N'eût-il pas été plus instructif pour le public de lire un seul exposé complet et détaillé, pour lequel ces documents eussent été les matériaux tout indiqués ?

*

Tobie JONCKHEERE, Directeur de l'Ecole normale, Professeur à l'Université de Bruxelles : **La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants.** Deuxième édition, avec 2 figures dans le texte (Bruxelles, Lamertin et Paris, Alcan, 1924, 1 vol. in-16 de 163 p., 7 fr. 50 belges).

Nous avons déjà signalé la première édition de ce petit ouvrage. Le fait qu'une seconde est devenue nécessaire prouve la faveur qu'il a rencontrée auprès du public. Apprendre à observer les tout-petits, à procéder à des mensurations, à calculer l'amplitude des sens ; connaître le mécanisme de leur jeux, de leurs facultés intellectuelles, de leur vie affective, dont le rôle est si considérable ; apprécier la valeur de leurs actes au double point de vue des instincts et des sentiments moraux qui les inspirent, c'est être à même d'élever ses petits élèves avec plus de perspicacité. Heureuse l'Ecole normale qui a pour chef et inspirateur un homme de science de la valeur de M. Tobie JONCKHEERE !

*

Dr Ed. CLAPARÈDE, Professeur à l'Université de Genève : *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, avec 17 figures. (Paris, Flammarion, Bibliothèque de philosophie scientifique, 1 vol. in-12 de 300 p. 8 fr. f.)

Ouvrage très solidement documenté, comme tout ce qui sort de la plume du savant directeur du laboratoire de psychologie expérimentale de Genève. On parle beaucoup d'orientation professionnelle: or celle-ci repose sur le diagnostic des aptitudes des enfants; tant qu'on est inapte à porter ce diagnostic il n'y aura pas d'orientation professionnelle sérieuse et, moins encore, de méthodes pédagogiques permettant d'individualiser l'enseignement, de permettre à chaque écolier d'aller à son pas. L'auteur de « l'Ecole sur mesure » se devait à lui-même et nous devait une étude sur le problème des tests. La voici, aussi bourrée de renseignements qu'il en peut tenir en 300 pages. A juste titre, l'auteur distingue le niveau mental, de la physionomie mentale du sujet. Le premier se mesure par les tests de développement : tests de langage, de nombre, etc.; la seconde par les tests d'aptitudes. Ceux-ci à leur tour étudient soit l'orientation générale de l'esprit, soit les sens ou les facultés psychiques : mémoire, attention,

compréhension, invention, etc. Les tests qui cherchent à déceler le jugement moral rendront aussi de grands services aux pédagogues.

Il y a encore beaucoup à faire pour préciser ces normes et « tester les tests ». En outre, il existe quelque chose d'irréductible aux tests, c'est le «cran», le niveau spirituel de l'individu; et souvent c'est là ce qui détermine toute son existence — en bien ou en mal — quelles que soient ses aptitudes. Mais ceci n'est aucunement une raison pour négliger le diagnostic physique et mental. Toute source documentaire qui peut permettre à l'éducateur de connaître mieux son élève et, par conséquent, d'exercer sur lui une action plus sûre et meilleure, doit être prise par lui en sérieuse considération.

*

Jean Piaget, Docteur ès sciences, chef des travaux de l'Institut J. J. Rousseau, privat docent à l'Université de Genève : **Le Langage et la Pensée chez l'Enfant**, préface d'Ed. Claparède (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923, 1 vol. in 8° de 318 p., 6 fr. suisses).

Tour à tour métaphysicien et naturaliste, aspirant à l'infiniment grand et à l'infiniment petit, M. Jean Piaget a fini par trouver sa vie dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Il y a conservé les aspirations du philosophe et les méthodes du biologiste. Aussi cet ouvrage est-il un modèle de précision et de scrupuleuse observation dans le domaine par excellence d'où toute logique déductive semble, au premier abord, devoir être exclue, celui de la pensée de l'enfant aperçue au travers de son langage. Aussi bien les adultes qui s'étaient occupés jusqu'ici du sujet avaient-ils, sans s'en douter, conservé, en se penchant sur l'enfant, leur logique rationnelle et objective d'adultes. L'auteur ne tombe pas dans ce piège. Il part de l'enfant tel qu'il est. Il le découvre égocentriste avant tout. Il constate que chez lui la parole « a pour rôle d'accompagner et de renforcer l'activité individuelle », que la pensée, encore panoramique, ne remarque souvent pas la contradiction. Les mots sont pris dans un sens « flou ». Les enfants « croient comprendre et se croient compris », alors que les sens divers attribués aux mots par les interlocuteurs en présence ont tout brouillé. (Cela ne nous arrive-t-il pas souvent aussi, à nous adultes ?) En somme l'enfant, jusqu'à 7 ou 8 ans, « pense par schémas d'ensemble ». Il n'a pas encore différencié ses idées; il ne les a pas encore unifiées ou concentrées autour d'un concept abstrait.

Il en est de même pour les « pourquoi » des tout-petits. Avant 7 ou 8 ans, « l'explication causale et la justification logique, en particulier, se confondent encore entièrement avec la motivation ». L'enfant est animiste et finaliste avant tout. S'il observe des choses que nous ne remarquons pas, il ne remarque pas ce qui nous frappe le plus. D'où bien des malentendus.

En somme, si nous comprenions les petits, nous pourrions, sans mimer leur langage, nous mettre à la portée de leur intelligence naissante. Leur donner, en fait d'explications, ce qu'ils comprennent, ce dont ils ont besoin — pas plus, mais pas moins, — ce serait débarrasser leur route de bien des obstacles chaotiques et inutiles et permettre à leur logique enfantine de suivre sa voie propre. Il y a assez d'obstacles naturels et nécessaires à vaincre dans la vie pour qu'il n'y ait pas avantage à en accumuler d'artificiels.

L'ouvrage de M. Jean Piaget et de ses collaboratrices, élèves de l'Institut J. J. Rousseau, est un bel exemple de ce que peut donner la méthode expérimentale rigoureuse appliquée à l'investigation de la psychologie de l'enfant.

*

Alice Descoeudres : **Ce que pensent les enfants. I. L'Abstinence.** (Neuchâtel, Editions Forum, 1924, 1 vol. in-12° de 115 p., 2 fr. 50 s.).

On connaît la vocation — j'allais écrire: la passion — de Mlle Descoeudres pour les enquêtes. Elle a acquis en ce domaine délicat une véritable maëstria. Est-ce, comme on l'a prétendu, une épidémie à laquelle les professeurs et élèves de l'Institut J.J. Rousseau sont particulièrement sensibles ? Quoi qu'il en soit, voici que paraît le tome I de Mlle Descoeudres : « L'Abstinence ». Il y aura un tome II : « Richesse et Pauvreté » (240 p., 4 fr.); puis III : « Le Militaire » (140 p., 2 fr. 80) ; enfin, IV : « Formation du sentiment maternel et paternel ». — Que de choses révèlent ces coups de sonde de l'auteur ! Mentalité des différents milieux (car, bien souvent, l'enfant imite les réactions de ses parents) ; or, les riches et les pauvres jugent de façon étonnamment différente ! Mentalité comparée des différents âges. Mentalité comparée des sexes. On voudrait, tant tout cela est captivant, avoir des chiffres plus nombreux encore et émanant de pays autres que la Suisse et la Belgique. Il semble, toutefois, résulter de ces enquêtes que le bon sens des enfants n'est pas un vain mot ; il y a, chez beaucoup d'entre eux, une rectitude de jugement et un sens de la justice qui pourraient faire rougir bien des adultes ! — Ces enquêtes présentent-elles un danger? Non, si l'on n'en abuse pas et, surtout, si les enfants ignorent qu'il s'agit d'une enquête. Quant aux déclarations insincères, elles sont noyées dans la masse. Nos enfants ne sont pas en majorité des simulateurs, surtout pas des falsificateurs orientés vers les mêmes erreurs. — L'auteur ne cache pas ses opinions sociales « avancées » ; elle se réjouit de constater que le sentiment simple et nu de la justice est accessible aux consciences enfantines. Et, involontairement, le mot de l'Evangile retentit au fond de notre conscience à nous, adultes : « Si vous ne devenez pas pareils à l'un de ces petits... » !

*

Ch. Baudouin et Dr A. Lestchinsky : **La Discipline intérieure** d'après les techniques morales (Bouddhisme, Stoïcisme, Christianisme, Cure mentale) et d'après les psychothérapies (Hypnotisme, Suggestion, Persuasion rationnelle, Psychanalyse, Autosuggestion) (Neuchâtel, Ed. Forum, 1924, 1 vol. in 8° de 165 p.).

Au lendemain de la publication de *Suggestion et autosuggestion*, en 1921, nous esquissions les développements qu'il serait possible de donner à la thèse de Coué en en cherchant les applications intuitives anticipées dans l'histoire des religions et en scrutant en outre, d'une part, les divers domaines de la magie et, de l'autre, les diverses solutions que

la philosophie propose au problème de l'existence. Ce vœu, MM. Baudouin et Lestchinsky l'ont réalisé, en grande partie tout au moins. Nous avons regretté de ne pas trouver ici l'exposé des idées et des pratiques de Nicolas Benoit (Morgan) exposées dans *La Voie du Chevalier*. Nous aurions aussi voulu voir les auteurs développer davantage le chapitre dernier : « Directions pratiques » et lui donner des applications à l'usage des divers types psychologiques — si différents les uns des autres ! — Ce sera sans doute pour un autre ouvrage. Tel qu'il est, celui-ci ouvre à l'esprit des aperçus lumineux sur la psychologie affective et révèle l'ingéniosité étonnante des hommes qui, sans le savoir, ont senti ce qu'il fallait faire et, avant toute science, ont inventé des « techniques » psychologiques ingénieuses et subtiles.

*

Jules Savary, Directeur des Ecoles normales du canton de Vaud : **Annuaire de l'Instruction publique en Suisse**, XIVe année, 1923. (Lausanne et Genève, Payot, 1 vol. in-8° de 260 pages, 6 francs suisses).

Comme de coutume, l'Annuaire est plein d'enseignements utiles. M. Maurice Millioud parle avec bon sens et mesure des sports et de l'âme. — Mlle Adèle Bellon, institutrice à l'école enfantine d'application de l'Ecole normale de Lausanne, compare Frœbel et Montessori. — Jean Cart traite de la composition française. — M. Jules Savary lui-même défend la cause des examens, mais convient qu'il faudrait les concevoir tout autrement qu'ils ne le sont aujourd'hui. — Dans la chronique d'hygiène de M. Louis Henchoz, il y a (aux pages 193 à 201) un exposé très vivant d'un instituteur primaire qui a fait une tentative d'Ecole au soleil ; il montre que les initiatives les plus simples et les plus évidemment conformes au bon sens se heurtent parfois, sinon au mauvais vouloir des populations, du moins à la routine des mœurs et à la défiance. — D'autres études et des statistiques complètent le volume.

Le travail de Mlle Bellon intéressera surtout nos lecteurs. Elle montre que Frœbel (p. 70) aussi bien que Mme Montessori (p. 78) considèrent l'éducation comme un escalier dont le petit être doit gravir pas à pas les marches « dans la liberté et la spontanéité » (Frœbel). C'est la condamnation des programmes préconçus et le triomphe des méthodes actives.

*

Ad. Ferrière : **La Pratique de l'Ecole active** (Neuchâtel, Editions Forum, 1 vol. in 8° de 168 p. ; 5 francs suisses et 12 francs français).

Cet ouvrage fait suite aux deux tomes de *L'Ecole active*. L'auteur commence par rappeler ce qu'est l'Ecole active et comme quoi elle répond aux besoins du temps présent. Puis il répond à quelques objections formulées contre l'Ecole active. La partie principale de l'ouvrage est celle où il relate d'une expérience qu'il a eu l'occasion de faire dans une Ecole nouvelle, à Bex. On y discerne sa méthode de travail, applicable, *mutatis mutandis*, à toutes les écoles. Le chapitre suivant « Les travaux et les jours », développe sous forme panoramique, avec expériences personnelles à l'appui, un programme général répondant aux besoins intellectuels et aux intérêts dominants de tous les âges, de l'école maternelle au baccalauréat. Enfin l'auteur, conscient des lacunes de la base expérimentale actuelle, demande des études théoriques et pratiques échelonnées selon un plan qu'il propose et conduisant à une réalisation graduelle et de plus en plus scientifiquement contrôlée de la pratique de l'Ecole active.

*

Dr Eugen Matthias : **Bedeutung und Aufgaben der Leibesübungen im Dienste der gesamterziehung** (Berne, Haupt, 1922, 22 p. 0.90 fr.).

Du même auteur : **Eigenart in Entwicklung, Bau und Funktion des weiblichen Körpers und ihre Bedeutung für die Gymnastik** (Même éditeur, 1923, 22 p., 0.80 fr.).

Exposé des différences structurales entre l'homme et la femme. L'auteur veut mettre en garde la femme, la jeune fille en particulier, contre les exercices et les sports violents. Il estime parfaitement imprudent d'appliquer les mêmes exercices et les mêmes sports aux deux sexes. Aucune indication d'ordre pratique, mais indications physiologiques précieuses. Le but de l'auteur est de montrer que la maîtrise de soi n'aboutit au succès que par la connaissance de soi, par la connaissance à la fois des limitations et des possibilités indéfinies de l'organisme.

*

J. H. Badley, M. A., Headmaster : **Bedales, a pioneer school** (Londres, Methuen, 1923, 1 vol. in-16 de 231 p. avec 12 illustrations et une carte, 7 sh. 6 d.).

Après Lietz, avant Geheeb, M. J. H. Badley a été notre grand maître pour la pratique de l'éducation nonvelle. En 1908, nous avions étudié le gros livre manuscrit qui avait figuré à l'exposition universelle de Tokio et, page après page, nous nous étions imprégné de ces expériences magnifiques. Au double point de vue théorique et pratique, c'étaient autant de révélations de la nature intime de l'enfant et des moyens les meilleurs de mettre en œuvre son activité pour son plus grand bien et celui de la société. Mais Bedales n'a pas connu l'immobilisme dans la perfection relative qui a figé tant d'autres écoles nouvelles. Elle n'a jamais voulu se tourner vers le passé ni considérer sa tâche comme achevée. De 1892, date de sa fondation, jusqu'à ce jour, elle a eu pour chef et pour animateur un homme que tourmente le souci du perfectionnement incessant et c'est là la marque du pionnier.

Aussi bien ce livre est-il plus passionnant qu'aucun roman : la réalité spirituelle ne l'emporte-t-elle pas haut la main sur la fiction ? Voici une esquisse de la table des matières :

I. Ce que représente une « Ecole nouvelle ». II. Le problème du but. III. Le problème de l'organisation. IV. Coéducation. V. La croissance de l'école. VI. Travail et jeu. VII. Une visite à l'école des plus jeunes. VIII. Les buts que l'on y poursuit (milieu permettant le libre développement de la personnalité, le sentiment du service à rendre). IX. La méthode des laboratoires (Dalton Plan). X. Discipline

(le parlement scolaire). XI. Impressions personnelles: élèves et maîtres. XII. Résultats (développement le plus complet possible de chaque individualité). XIII. Idéals (vie non pas moulée du dehors, mais s'épanouissant du dedans; expression de soi, mais aussi adaptation; culture aussi bien des tendances que des capacités, des intérêts individuels que de la raison universelle. Joie à se vouer à une œuvre de création. Il ne faut pas imposer les habitudes, mais fournir à l'enfant l'occasion de les acquérir. Les habitudes les plus importantes pour la vie se forment inconsciemment comme résultantes de l'expérience. Foi en une volonté divine avec laquelle nous pouvons coopérer. La religion est la consécration de la vie à des fins plus élevées).

Ajoutons que d'intéressantes statistiques montrent la profession actuelle des anciens Bedaliens, leurs mariages en rapport avec leur âge, les mariages entre anciens Bedaliens, etc.

Par la richesse de l'expérience qu'enferme ce volume — un tiers de siècle d'intelligence aiguë concentrée sur la solution pratique d'un même problème d'éducation, — on peut affirmer qu'il contient plus que toute une bibliothèque. Car la vie vraie n'est pas faite d'aperçus partiels, mais des actions et réactions, sur l'âme de chaque enfant, des influences innombrables du milieu au sein duquel il grandit.

*

F. W. Roman, Ph. D., special collaborator of the United States Bureau of Education (Londres, 1924): **The new Education in Europe.**

Déception: nous nous attendions à une étude sur l'Education nouvelle! L'auteur entend par *new* non pas novatrice, mais récente, actuelle. C'est une thèse soutenue devant la Sorbonne en juillet 1923 et qui analyse les institutions scolaires de France, d'Angleterre et d'Allemagne. Le mouvement novateur, si puissant déjà, y est à peine mentionné et c'est dommage. C'est comme si l'on décrivait l'arbre, ses feuilles, ses fruits, en oubliant de mentionner ses bourgeons floraux! — L'auteur mentionne ce qui concerne les essais de Dalton-Plan, l'école du travail de Kerchensteiner, l'école de la production que proposent Paul Oestreich et les novateurs résolus d'Allemagne. Dans la *Revue pédagogique* d'avril, M. Paul Lapie relève, à juste titre, que l'organisation française centralisée se prête mal aux recherches expérimentales et «n'encourage pas suffisamment les essais qui pourraient être tentés par exemple du côté du self-goverment, du travail collectif et de la scolarité productive». Et il ajoute: «On se demande surtout si un organisme international comme celui de la coopération intellectuelle qui fonctionne à Genève ne se devrait pas à lui-même d'encourager les novateurs, de mieux faire connaître leurs effort et de signaler dans les divers pays les résultats atteints.»

Cette œuvre, c'est exactement celle que, jour après jour, depuis vingt-cinq ans, le Bureau international des Ecoles nouvelles a accomplie et accomplit encore à Genève. Voici longtemps que le public demande un Bureau international d'Education à Genève (voir en particulier le rapport F. Zollinger au IIIe Congrès international d'Education morale de Genève, 1922). Merci à M. Paul Lapie d'appuyer nos vœux. Si le B.I.E.N. pouvait disposer de crédits suffisants — moraux et matériels — l'œuvre qu'il réalise pourrait prendre une ampleur bien plus grande et rendre des services inappréciables à l'humanité de demain.

*

Dr Johannes Kühnel: **Die alte Schule**, ein Buch vom deutschen Wesen und vom Frieden der Welt (Leipzig, J. Klinkhardt, 1924, 1 vol. in 8° de 151 p.)

Condamnation radicale, et qui ne manque pas d'esprit, de l'école ancienne. Ses torts? Elle nuit au corps, à l'esprit, aux mœurs, à l'économie publique et à la politique. Rien que ça. Conclusion: transformons l'école. Comment? L'auteur ne le dit pas, mais il le laisse entendre par sa critique même.

*

Ouvrages reçus:

Quelques éditeurs nous adressent des ouvrages pouvant être utiles aux éducateurs dans leur enseignement. Bien que cette rubrique soit en dehors de notre programme — qui se limite à la psychologie et à l'éducation nouvelle — nous les mentionnerons volontiers, mais sans commentaires.

Louis Maillard: *Quand la lumière fut...* Tome II: *Les Cosmogonies modernes* (Paris, Presses universitaires et Lausanne, La Concorde, 1923, 1 vol. in 4° de 279 p., illustré de 46 planches hors texte).

A.-J. Pernotte: *L'Homme moderne* (Paris, Chanial, 1923, Bibliothèque documentaire de la vie moderne, 1 vol. in-16 de 213 p., 6.75 frs. français).

Contenu: La civilisation, l'homme, la nature, les grandes inventions, avant la machine à vapeur, actions des grandes inventions, la vie privée, travail et propriété, crédit, banques, sociétés par actions, la nation moderne, commerce extérieur, crédit international, la guerre.

Pierre Régnier, inspecteur général de l'agriculture: *L'Ouvrier agricole* (Paris, Doin, Bibliothèque sociale des métiers, 1 vol. in-16 de 280 p., 10 frs. français).

Contenu: l'ouvrier agricole des origines à 1922, la situation de la main d'œuvre agricole, ce qui a été fait pour conjurer la crise de la main d'œuvre et améliorer la situation des ouvriers agricoles, problèmes à résoudre.

*

Ouvrages étrangers:

Bogdan Nawroczynsky: **L'élève et la classe d'école**, problèmes pédagogiques concernant l'enseignement et l'organisation de la classe d'école en tant que groupe social (en polonais, résumé français, pages 311 à 316).

L.-J. Bikowsky. **Recherches expérimentales sur le rôle de l'émulation** (en polonais, résumé français pages 72 à 79).

Ces deux ouvrages sont publiés par la commission pédagogique du Ministère des Cultes et de l'Instruction publique, section de psychologie pédagogique. Le second fait partie des travaux psychologiques paraissant sous la direction de Mlle Docteur méd. J. Joteyko.

Angel Llorca, maestro director del grupo escolar Cervantes de Madrid : **Contribucion al estudio de los problemas de la escuela y del maestro, reformas que pueden y deben realizarse** par armonizar el interés del maestro con el de la escuela y obtener resultados maximos con minimos esfuerzos, mejorando indefinidamente la función educadora y el personal encargado de ejercerla. (Madrid, Fraud, 1914, 1 vol. in-16 de 49 p., 1 peseta).

Parle, p. 38, du IIe Congrès international d'éducation nouvelle à Montreux (1923), des Ecoles nouvelles du Dr Decroly, de la Maison des Petits de Genève.— Page 49, cite la conférence faite à Montreux par le Dr C.G. Jung.

The Danish people's high-school published by « The association of people's high-schools and agricultural schools » (Copenhagen, Schonberg, éd.).

The child and the home, essays on the rational bringing-up of children by Benzion Liber, second enlarged edition published by Rational Living, 61, Hamilton Place, New-York, 320 p.

E. Pieczynska : **Tagore als Erzieher** (Rotapfel-Verlag, Erlenbach-Zurich, 3.80 fr.). C'est l'ouvrage que nous avons commenté ici-même, traduit de l'allemand par Mme Clara Ragaz.

Dr Walter Fabian : **Friedrich Wilhelm Fœrster**, Darlegung und Würdigung seiner ethischen und pädagogischen Gedanken (Berlin, Schwetschke & Sohn, 1924, 1 vol. in-8 de 64 p.)

Johannes Wermut : **Schrei in die Schule** (Heft 20 der Entschiedenen Schulreform, Leipzig, Oldenburg-Verlag, 1 vol. in-18 de 66 p., 1.25 fr. s.).

William F. Russell, Ph. D., professor of education and associate director of the international institute of teachers college, Columbia University : **Schools in Bulgaria**, with special reference to the influence of the agrarian party on elementary and secondary education (Columbia University, N.Y., 1 vol. in-8 de 101 p.).

T. L. Vaswani, Professor at Karachi (India) : **Builders of to-morrow** (Madras, Ganesh & Co, 1 vol. in 12 de 151 p.).

Nous avons entre les mains et comptons publier bientôt un exposé des idées de cet ouvrage empreint d'un très haut idéalisme.

Revues

L'événement du jour, pour ceux et celles qui s'occupent des tout petits, est la parution du fascicule I de la revue que lance à Amsterdam Mme Montessori, avec la collaboration du Prof. Géza Révész et du Docteur J. C. L. Godefroy. Elle a pour titre *The Call of Education* (l'appel de l'éducation) et contiendra les rubriques suivantes : 1. Articles scientifiques. — 2. Psychologie de l'enfant. — 3. Conseils pratiques pour les institutrices. — 4. Résultats obtenus dans les écoles. — 5. Questions et réponses concernant la Méthode Montessori. — 6. Articles traitant des problèmes sociaux relatifs à la Méthode Montessori. — 7. Communications concernant la Méthode Montessori dans tous les pays. — 8. Littérature. Livres pour enfants. — 9. Des contributions des enfants (dessins, compositions). — 10. Illustrations.

Le premier fascicule contient un éditorial en 3 langues de Mme Montessori, un article de chacun de ses collaborateurs, des articles de Mmes Signa, Maccheroni, A. C. Claremont, etc.

Mme Montessori relève à bon droit que, pour se réaliser, la nature enfantine doit s'exercer à vaincre des obstacles naturels et non des obstacles artificiels de l'école inventée par les adultes. « L'effort éparpillé ainsi à la surface en inutile dépense rend inertes les énergies profondes qui seraient promptes à développer cette activité formatrice, nécessaire au splendide développement spirituel de l'homme, et fait tomber dans l'inertie les sources mêmes du pouvoir humain. » — Le prof. Godefroy relève entre autres combien le régime de la liberté favorise l'expression spontanée de l'altruisme actif chez l'enfant.

La revue a des représentants dans quatorze pays. Signalons : pour la France : Mlle M. Cromwell ; pour l'Italie : le Prof. M. Fancello ; pour l'Espagne : Dr Juan Alsina et R. Araluce ; pour la Suisse : le Prof. Ad. Ferrière et Mlle Bontempi ; etc. — On s'abonne pour 10 Shillings chez R. van Mill, éditeur, Willemsparkweg 151, à Amsterdam. Numéros spécimens pour le prix de 9 fr. français.

*

La Nouvelle Education, Bulletin n° 19, nov. 1923, contient un article sur Sanderson, le grand éducateur anglais. En voici un bref résumé :

Le directeur du Collège Oundle, F. W. Sanderson, mort subitement à Londres en juin 1922, était, au dire de Wells, « l'un des plus beaux inspirateurs parmi les éducateurs actuels et l'un des plus grands directeurs d'Ecole que le monde ait jamais vus ». Il a transformé, jour après jour, pendant trente ans, ce vieux collège pour en faire la plus étonnante des écoles nouvelles. Ses principes furent : ne pas démolir avant d'être prêt à construire, faire de la science la base de tout enseignement et de la coopération pour le service social le fondement de toute éducation. Au lieu d'être un ensemble de classes, au sens classique du mot, son collège était devenu une vaste réunion d'ateliers et de laboratoires. « Les enfants viennent à l'école pour créer, et non pour apprendre, disait-il, le savoir vient de lui-même... Pour frapper l'imagination de la jeunesse, la science et les métiers, l'aventure, les inventions, les découvertes devraient être répandus avec abondance dans les écoles ». Il cherchait à mettre dans son collège tout ce qui pouvait être un élément d'intérêt et d'inspiration, afin qu'aucun germe de vie ne risquât de périr chez un enfant, faute d'un terrain favorable. Il connaissait chacun de ses cinq cents élèves et organisait les travaux de telle sorte que chaque élève y pût trouver les aliments nécessaires pour devenir un travailleur enthousiaste. Aucun sujet n'était obligatoire, et les sujets changeaient selon les intérêts des élèves qui se trouvaient à l'Ecole. Tout objet d'enseignement était devenu pour lui un objet de recherches. Il voulait que l'homme apprît non à dominer et à posséder, mais à servir. Il souhaitait que toutes les écoles fussent de vastes laboratoires, avec une ferme et des terrains d'expériences pour la biologie, car, disait-il : « l'expérience m'a prouvé que le travail coopératif est un bien plus

grand stimulant que la compétition... L'esprit créateur et coopératif, l'imagination, les méthodes expérimentales pour la recherche de la vérité, tels sont les dons que la science et l'industrie ont à faire à la nouvelle éducation. Ainsi l'école deviendra active et utile à la société».

*

Le Bulletin, numéro de mars, de *La Nouvelle Education* contient un article par Mme Reynier, Professeur au Lycée Montaigne à Paris, sur une *Expérience de travail géométrique*.

Mme Reynier, abordant avec des élèves de 9 ans les premiers éléments de la géométrie et n'ayant pas le matériel Montessori, s'est vu contrainte de fabriquer le matériel elle-même ou de remettre aux enfants le soin de fabriquer personnellement, au fur et à mesure des besoins, et chacun pour son usage, les figures nécessaires aux observations successives. Elle s'est arrêtée à cette dernière solution (la plus difficile cependant, puisqu'il fallait obtenir des enfants des figures exactes) estimant que la mise en jeu aussi complète que possible de l'activité enfantine est toujours le procédé le plus fécond, sans compter, dans le cas particulier, l'effort de précision qui n'est pas négligeable en soi.

«Je me suis d'autant plus louée de cette détermination, dit-elle, que j'ai pu me rendre compte très rapidement, au cours des exercices, de la supériorité du matériel que l'enfant crée, sur le matériel préparé d'avance, bien plus parfait pourtant, mais où l'enfant n'a rien mis de sa propre activité. Il y a entre les deux une différence d'intérêt comparable à celle que l'enfant éprouve à l'égard du jouet qu'il a fabriqué lui-même et à l'égard de celui, si perfectionné qu'il soit, qu'on lui rapporte du magasin. L'enfant qui se trouve en présence de choses toutes faites n'a qu'à exercer ses facultés d'observation et de jugement; il est dans l'état du spectateur qui assiste en étranger à la préparation d'expériences. Celui qui, au contraire, agit, se procure les éléments du matériel, le construit, en dispose à son gré dès le moment où il le prépare, fait un travail d'esprit d'une bien plus grande portée. Non seulement ses yeux regardent, ses mains touchent, sa pensée fait des rapprochements, mais son imagination entre en jeu, il a des idées, il est, si je puis oser cette comparaison, dans l'attitude intellectuelle du savant qu'un geste met sur le pas d'une découverte ou qui risque une hypothèse et la vérifie.»

Ainsi un enfant, après la comparaison de polygones présentant un nombre de côtés toujours plus grand, découvrit tout à coup que plus le nombre de côtés augmente plus la figure se rapproche du cercle. Mme R. ajoute que toutes les remarques faites par les élèves leur ont été entièrement personnelles, l'un trouvant ce qui échappait à l'autre, et qu'ils arrivèrent spontanément à la notion que les propriétés des figures sont toujours les mêmes, quelles que soient les dimensions de ces figures. «Il me sera permis, pour cette fois, conclut-elle, de ne pas trop maudire l'absence d'un matériel où il n'y a qu'à puiser.» H.

*

Lire dans le même fascicule l'excellent article de M. F. Rongau, inspecteur primaire à Auch, sur *l'enseignement du travail manuel à l'Ecole primaire* par la méthode de la liberté et les beaux résultats auxquels un instituteur ingénieux peut parvenir sans beaucoup de frais.— La petite note de Mrs Fischer: *Pour les parents* est charmante. — Sur le cinéma, sur les centres de jeux d'Angleterre, quelques pensées et exemples suggestifs.

*

Dans *l'Ecole et la Vie* (n° 22, 16 fév. 1924, p. 343) M. Chambord, directeur d'Ecole normale, a commencé la publication d'un article sur «Les méthodes actives».

Il précise le but à atteindre et démontre comment les employer dans l'enseignement. Il s'agit, dit-il, d'acquérir des connaissances bien assimilées et de bonnes habitudes de pensée. «Un organisme vivant «assimile» les aliments qu'il emprunte à son milieu»; c'est «une activité interne qui élabore et transforme les matériaux venus du dehors.» Mais s'agit-il vraiment comme l'affirme, l'auteur, d'«exciter» et d'«entretenir l'activité» des forces intellectuelles, d'éveiller le besoin de savoir et de comprendre, de donner ensuite à l'élève des méthodes d'investigation? La méthode active compte sur la spontanéité naturelle de l'intelligence, sur les besoins instinctifs de l'esprit; elle invite l'élève à participer à la leçon, lui suggère la voie à suivre. C'est l'enseignement par l'action: apprendre en faisant, *learning by doing*. Certes, il ne faut pas pousser les choses à l'extrême et aboutir à l'absurde. Mais il est dangereux de demander à un organisme — physique ou psychique — plus qu'il ne peut fournir. Si l'on dépasse la réserve de l'accumulateur vivant qu'est l'esprit enfantin, on use la machine, on spécialise prématurément les facultés et l'on risque de dégoûter l'élève de l'initiative intelligente et du travail lui-même.

*

Le *Bulletin Corporatif du Rhône*, organe du syndicat des membres de l'Enseignement laïque (S. & O.) consacre son fascicule de février-mars à *L'enseignement de l'Histoire*. J. Boissel a réuni là une documentation de premier ordre. Relevons comme particulièrement intéressante l'analyse des livres suivants: Rogie et Despiques: «Petites lectures sur l'histoire de la civilisation française» (Rieder, éditeur). Ils ont esquissé l'histoire du progrès humain sans se tenir strictement à l'histoire de la civilisation française, mais en étudiant les civilisations primitives et antiques.

Albert Thomas: «Lectures historiques». Il retrace, sous forme d'anecdotes, l'histoire du travail. L'esclavage, Formation des communautés d'artisans dans les villes romaines, L'industrie au moyen-âge et aux temps modernes, Les paysans, Le siècle du machinisme.

Charles Delon: «Les paysans, Histoire d'un village avant la révolution». Ce livre apparaît comme la plus originale tentative faite pour enseigner l'histoire. Ch. Delon n'essaie pas de faire entrer de force dans la mémoire de l'enfant un certain nombre de faits auxquels il attache plus ou moins d'importance. Il reste dans le seul domaine accessible à l'enfant, son village. Il essaye de lui donner une idée de la vie des habitants de ce village à travers les siècles et il y réussit.

A l'Ecole rationnelle, conclut J. Boissel, on ne commencera pas l'étude de l'Histoire avant la 13me année. On sortira de l'ombre, où on l'a trop longtemps relégué, le monde du travail. On parlera aux élèves de ses peines, des rêves qu'il a caressés, des efforts qu'il a faits pour tenter sa libération. On se placera au point de vue supranational, « car nous estimons que les découvertes et inventions qui ont libéré l'homme, les manifestations de l'art et de la pensée qui l'ont rendu meilleur, sont le résultat des efforts combinés de tous les humbles, de tous les savants, de tous les artistes, sans distinction de patrie ». H.

*

Dans *L'Ecole émancipée* du 16 mars, p. 386, C. Freinet : *La revanche du verbalisme*, constate que la méthode du maximum de liberté dans l'éducation n'a donné de résultats favorables que là où la personnalité du maître est la plus forte. Il conclut donc que l'enfant doit être conduit par l'adulte, mais à une condition : « L'homme doit être guidé par l'enfant. C'est de l'étude et de la connaissance de celui-ci que nous pourrons déduire le sens de notre intervention ». — Une réserve pourtant : C. Freinet voudrait qu'on demande à l'enfant ses besoins et ses désirs. C'est une erreur. Réfléchis, ils deviennent tyranniques. L'adulte doit les deviner et leur permettre de se manifester. C'est tout et cela suffit.

*

L'Education physique, revue scientifique et critique (Paris, 9, boulevard des Italiens, France, 15 fr. Etranger, 20 fr.)

Le N° 14, du 15 octobre 1923, contient un article du Dr A. Schlemmer, du Mont-Dore, sur l'*Alimentation rationnelle*.

Les aliments sont les produits auxquels l'espèce humaine s'est adaptée de temps immémorial. C'est l'usage de ces aliments naturels qui a façonné notre organe de digestion et d'assimilation, comme les exercices que la vie naturelle imposait à nos ancêtres lointains ont fait notre squelette et nos muscles; seuls, ces aliments et ces exercices sont capables d'entretenir ou de rétablir notre organisme dans son état naturel de perfection et d'harmonie et d'assurer l'humanité dans son évolution progressive.

Les aliments anti-naturels donnent lieu à des excitations violentes qui dégagent une énergie intense et immédiate. Nous ne sentons nos forces que quand nous les dépensons. On se sent riche quand on dépense avec prodigalité! Les aliments excitants donnent l'illusion d'apporter des forces. La tendance moderne est de sacrifier le lointain à l'immédiat. Les nourritures les plus stimulantes provoquent le plus beau gaspillage d'énergie vitale.

La nature est pleine d'aliments sapides et délicieux. Les régimes médicaux mal compris conduisent à des troubles de santé; c'est ce qui explique ces cas paradoxaux qui vont s'aggravant lorsque le malade suit des prescriptions trop sévères et dont les troubles disparaissent lorsque le malade s'écarte de son régime.

*

L'Education physique de Berne (Suisse) de mai, contient, pp. 128 à 137, un article très complet de M. David Stohl, rédacteur de la revue *L'Education physique* de Paris, sur la méthode Hébert.

La méthode Hébert, dit-il, nous ramène pendant quelques instants à la vie primitive et développe en nous une joie bienfaisante. Les signes extérieurs de fatigue qu'Hébert a magistralement déterminés, ne permettent jamais de fausses manœuvres à un œil un tant soit peu exercé. L'hébertisme est gai, varié, exempt de formalisme étroit, il s'adapte admirablement au tempérament français. Les Suédois aiment à se plier à des règles rigides; les gens amoureux de la discipline, comme les Tchèques, aiment les exercices d'ensemble. En France, nous répugnons d'instinct à tout ce qui nous bride.

Même pour un isolé, même pour une personne blasée, habituée à la fièvre des compétitions sportives, l'hébertisme peut prendre un intérêt palpitant, grâce à la constitution de la fiche type qui consiste en ceci : premier jour, sorte d'examen sur une dizaine d'épreuves ; barême des notes négatives et des notes positives, le zéro correspondant aux facultés d'un individu « débrouillé ». Dès lors, vous pouvez chaque jour lutter contre vous-même. D'habitude le médecin ne possède guère le maniement des gens en bonne santé ; imbu de saines doctrines naturistes, il pourrait pourtant être, dans chaque commune, le grand organisateur de la santé publique, en particulier auprès des enfants des écoles. H.

*

M. Albert Chessex a publié dans *L'Educateur* deux articles intitulés : « A propos d'Ecole active », nos 15 et 16, 11 août et 8 sept. 1923, pp. 241 et 258. Dans le premier, il donne une bonne définition de l'école active. Qu'est-ce que l'Ecole active ? L'auteur répond : « Celle où l'on apprend en travaillant, en cherchant, en observant, en expérimentant soi-même par un effort aussi spontané que possible; celle qui s'oppose à l'école passive, à l'école bureaucratique et livresque, à la *Lernschule* et à l'école entonnoir. » Il réunit celles-ci sous le terme d'« éducation babillarde ». Après avoir caractérisé ses différents types, il expose les procédés de l'école active en les échelonnant, du moins actif au plus actif : 1) exposé suivi d'une discussion, 2) compte rendu oral ou écrit par l'élève, 3) visites au dehors, 4) documentation directe de l'élève, suivie de discussions en classe, 5) documentations préalables de l'élève, classement critique ultérieur.

*

L'Educatore della svizzera italiana de février 1924 (p. 25 à 41) contient un article admirable de son rédacteur M. Ernesto Pelloni : « Premiers jours de la civilisation humaine, évoqués par le moyen des projections lumineuses ». L'auteur, fortement documenté, montre que les principaux psychologues de l'enfance et pédagogues contemporains soulignent l'importance de la loi biogénétique et la nécessité de présenter aux enfants la vie de l'homme primitif (à défaut de la lui faire vivre, ce qui serait mieux encore). Il n'oublie ni les arguments de John Dewey, de Gino Ferretti, de Maurilio Salvoni, de G. Lombardo-Radice et d'Ad. Ferrière, ni les livres de J. H. Rosny et de Miss K. E. Dopp. Il montre la supériorité de la vision directe sur le livre. La classe de M. Pelloni, à Lugano, paraît fournie de beaux clichés, mais surtout le maître semble savoir les utiliser avec un art consommé.

Revues de langues étrangères

The new Era a consacré ses fascicules de mars et d'avril aux problèmes de l'éducation sexuelle. Nous publions le meilleur de ces articles, celui de Miss Edith Cooper, aimablement traduit par Mme T. J. Guéritte.

*

Das Werdende Zeitalter, après une éclipse due aux difficultés intérieures de l'Allemagne et à la recherche d'un éditeur et d'un imprimeur, a paru de nouveau en mai (fascicule de janvier). Beaucoup d'articles intéressants qui font souhaiter de voir paraître désormais avec régularité notre revue sœur. L'éditeur nouveau est Friedrich Andreas Perthes, S. A., à Gotha.

*

La *Piccola fonte* sert de Bulletin à l'Istituto Carducci, fondé à Come par M. Enrico Musa et dont nous avons déjà parlé (1923, p. 12). Il est rédigé par notre ami M. Maurilio Salvoni. Celui-ci dispose du matériel d'un admirable musée didactique où tout est classé selon l'indice génético-historique : évolution des phénomènes naturels et permutations des matières premières et produits fabriqués dans l'industrie. En sa triple qualité de psychologue, de pédagogue très averti et de créateur de l'Ecole active en Italie, M. Salvoni est admirablement placé pour mettre ce matériel en valeur. Aussi les articles de la *Piccola Fonte* sont-ils de véritables modèles d'application des méthodes de l'école active. Nous espérons, si nous en trouvons la place, donner souvent des extraits et aperçus de cette petite revue : la plus petite par le volume matériel, une des plus grandes par la valeur spirituelle.

*

La *Revista de Pedagogia* de Madrid (Apartado 6.002. Madrid 6) d'octobre 1923 publie, de la plume même de son rédacteur en chef M. Lorenzo Luzuriaga, un éditoral (pp. 361 à 367) sur « L'Education nouvelle » à propos de notre congrès de Montreux. Il fait l'historique des Ecoles nouvelles (privées) et des Ecoles rénovées (publiques), n'oublie aucun des précurseurs et des pionniers et résume en quatorze points les traits caractéristiques de l'éducation nouvelle. Dans le même fascicule (pp. 391 à 396) on donne un compte-rendu très sympathique du Congrès de Montreux et l'on résume les rapports de MM. Ad. Ferrière, Roger Cousinet, Georges Bertier, E. Coué et O. Decroly.

La même *Revista de pedogagia* de Madrid (mars), contient un article de G. Wyneken : *Les antinomies centrales de la pédagogie*; la fin d'un article de Orencio Munoz sur *Giovanni Gentile* et un article fort bien fait de Mme Maria Luisa Navarro sur l'ouvrage *Transformemos la escuela* d'Ad Ferrière.

*

Le *Teachers College Record* (Columbia University, New-York) de mars 1924, contient des articles sur la lecture (p. 98), sur une expérience dans une école rurale (p. 144), sur l'éducation en Bulgarie (p. 161), etc.

*

L'Ecole bernoise, dont M. G. Mœchli rédige à Delémont la partie française, a publié, dans ses fascicules 42 et 43 (19 et 26 janvier 1924) un excellent article analytique en allemand sur le livre d'Ad. Ferrière : *Transformons l'Ecole*, dû à la plume de M. F. Weibel, maître secondaire à Wasen dans l'Emmenthal. M. Weibel aurait voulu publier le livre en allemand, mais à en juger par les réponses négatives des éditeurs, il semble que le public suisse de langue allemande ne s'intéresse ni à la psychologie génétique, ni à l'Ecole active. Quant à l'Allemagne, la Suisse en est séparée par le fossé du change. Il faut attendre des temps meilleurs.

*

Signalons à nos amis espagnols la publication faite récemment par les soins de la section espagnole de notre Ligue (siège à Barcelone) de l'ouvrage suivant :

Ad. Ferrière : **Transformemos la Escuela** (Fraternidad internacional de Educacion, Salmeron 164, Barcelona, un tomo en 4° de cerca 300 paginas : 4 pesetas).

*

Pour nos amis italiens :

Ad. Ferrière : **La leggo biogenetica e la scuola del lavoro o scuola attiva**, tradotto da Elsa Roncali con un' appendice su « La scuola del Lavoro in Italia » a cura di S. Caramella (Firenze, Soc. an. editrice « La Voce », 1924, N. 50 Scuola e Vita, biblioteca popolare di pedagogia diretta da G. Lombardo-Radice, 1 vol. 164 p. in-16, 5 Lire).

Le fascicule spécial consacré au compte-rendu de la réunion de Villebon suivra sous peu. Il contiendra, outre ce compte-rendu, quelques nouvelles diverses et analyses de livres et de revues concernant la France.

" Documents Pédotechniques "
Publiés par la Société belge de pédotechnie
Rue Rollebeck, 22, Bruxelles.
Abonnement : 7.50 fr. belges par an
pour cinq publications au minimum.
Lire dans le fascicule 2 de 1924
Une expérience d'Ecole active en Angleterre
Par E.F. O'NEILL
avec introduction de M. Ad. Ferrière
Une lecture attachante au plus haut point !

A New Magazine
Progressive Education
A QUATERLY REVIEW OF THE NEW EDUCATION MOVEMENT IN THIS COUNTRY AND ABROAD
Published by
THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION
Washington, D. C.
Suscription dollars 2, including membership in the Association.
Sample Copy sent upon request. Price 50 c.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B.I. E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50

L'Education dans la Famille, IIIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.25 (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : **Les Origines**, tome II : **Principes et applications**, Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. IIe éd. (En France, fr. 20) Fr. 11.—

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 . . . . . Fr. 3.75

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Pélisserie, 18 . . . . . Fr. 2.50

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

Ecole d'Horticulture pour jeunes filles
"LA CORBIÈRE"
Horticulture - Arboriculture - Aviculture - Cuniculture
Direction ; Mlle de La RIVE et ROBERTY.
Estavayer-le-Lac (Suisse).

Aujourd'hui plus que jamais *le temps est précieux* ne perdez pas le vôtre.
"LIT TOUT"
renseigne sur tout ce qui a été publié dans les journaux, revues et publications de toute nature, paraissant en France et à l'étranger. — Ch. DEMOGEOT, directeur, 21, boulevard Montmartre, Paris (2e). — Circulaires explicatives sur demande.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES
subventionnée par la Confédération
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.
Semestre d'hiver : 22 octobre 1923 - 15 mars 1924.
Semestre d'été : 7 avril-5 juillet 1924
Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.
Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.
Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

INSTITUT J. J. ROUSSEAU

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
4, Rue Charles-Bonnet — GENÈVE

BUT

L'Ecole a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la diétatique.

Depuis sa fondation en 1912, l'Institut J.J. Rousseau a préparé des *directeurs* et *directrices d'école* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires pédologiques* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *éducateurs d'enfants anormaux*, des agents d'œuvres sociales pour la *protection de l'enfance* et *l'orientation professionnelle*, des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des petits, Kindergarten, etc.). Pour ces dernières l'Institut a organisé un ensemble complet de cours théoriques et pratiques avec stage à la Maison des Petits. Une section de *techno-psychologie* (psychologie appliquée à l'industrie et au commerce) prépare des psychologues-experts.

Semestre d'Hiver (15 octobre 1923 - 22 mars 1924) : *Psychologie de l'enfant.— Education des petits.— Maison des petits.— Pédagogie expérimentale.— Pathologie de l'enfance.— Education des anormaux.— Protection de l'enfance — Orientation professionnelle.— Psychologie du travail.*

TRAVAUX

L'Institut J.J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. En dehors des cours ci-dessus annoncés, les élèves sont associés, dans la mesure du possible, aux travaux scientifiques poursuivis.

L'Institut a organisé des *consultations médico-psychologiques* gratuites ainsi que des consultations d'*orientation professionnelle*.

D'emblée l'école a pris un caractère international. Les élèves venus de toutes parts ont montré que sa fondation répondait à un besoin largement ressenti.

Les **Jeux éducatifs** édités par l'Institut J.J. Rousseau sont en dépôt, 4, Rue Charles-Bonnet, Genève.

L'**Educateur** lui sert d'organe et le met en rapport avec ses collaborateurs. (Payot, éd., Lausanne).

La **Collection d'actualités pédagogiques** qui comprend des monographies originales (Godin, Baulonin, Rouma, Lemaître, Nussbaum, Decroly, Evard, Faria, Duvillard, Ferrière, Fontègne, Artus, Descoeudres, Regard, Jentzer, Gunning, Bovet, etc.) et d'importantes traductions (Fœrster, Montessori, Baden-Powell, Dewey) paraît sous les auspices de l'Institut J.J. Rousseau. (Delachaux et Niestlé, éd , Neuchâtel et Paris).

L'Institut reçoit des élèves des deux sexes d'au moins 18 ans.

Directeur : M. Pierre Bovet, *Professeur à l'Université. Pour programmes, etc., s'adresser à l'Institut.*

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE - "LA CHATAIGNERAIE" sur Coppet près GENÈVE

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique. — Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc. — Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes; salles de bain et douches ; éclairage électrique ; chauffage central, etc. — La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers ; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans. — Sections littéraire, scientifique et commerciale. — Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus llustré, s'adresser aux directeurs M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE :
EDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue.

Dr O. DECROLY : *Expériences d'éducation nouvelle à La Haye.*

Louise BRIOD : *La Méthode Montessori dans les Ecoles primaires du Tessin.*

Jean DUPERTUIS : *Les Ecoles Plein Air.* II.

T. L. VASWANI : *L'idéal éducatif aux Indes*

Ad. FERRIÈRE : *Jan Ligthart, par W. Gunning.*

Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

Table des Matières.

"Pour l'Ere Nouvelle" est la revue des pionniers de l'éducation

3me Année. OCTOBRE 1924 N° 12.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

GENÈVE, Florissant, 45. — (En été: Les Pléiades s/ Blonay, Vaud, Suisse)

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J. J. Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N., tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue «*Pour l'Ere nouvelle*» (Genève, Pélisserie, 18, 6 fr. suisses par an, un numéro : 1 fr. 50). Le numéro de juillet 1922 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 0 fr. 50 suis. port en plus).

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Genève, Pélisserie, 18, 1920, 0 fr. 50 suisses).

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles.

3me Année. — N° 12. Octobre 1924.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

The New Era
organe anglais de la Ligue
publié par
Mrs Beatrice Ensor
(11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ECOLE DES SCIENCES DE L'EDUCATION) DE GENÈVE

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue
publié par
Mlle Dr. Elisabeth Rotten
(Behrenstrasse 26 a. Berlin, W. 8.)

Abonnements : 6 fr. suisses (réduits à 5 fr. suisses pour les pays dont le change est tombé à moins de 50 % de la parité or). Abonnements postaux : 20 centimes en plus (sauf pour les pays à tarif réduit).

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays.

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I.184.

Pour la France : M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon N° 101.31.

Notre Ligue

Par trois points non en ligne droite, on peut toujours faire passer un cercle et un seul. Voici trois points : 1. abaisser le prix de l'abonnement « Pour l'Ère Nouvelle » ; 2. augmenter le nombre des pages ; 3. boucler le budget sans déficit. Or, malgré ses efforts persistants, le rédacteur n'a pas encore réussi à trouver le cercle. C'est peut-être qu'il s'acharne à en chercher la quadrature ?

Quoi qu'il en soit, voici ses plans :

Dès 1925, notre Revue sera imprimée à Paris. Le prix d'abonnement sera abaissé à 12 francs français ou leur équivalant pour les pays au-dessous de 50 % de la parité-or et à 5 fr. suisses ou leur équivalant pour les pays dont la parité-or dépasse 50 %. Nous avons l'espoir de publier à l'avenir dix fascicules de 16 pages, au lieu de quatre de 20 pages, mais pour y parvenir, il resterait à trouver, sous forme de subvention, quelque cinq ou six mille francs français. Nous publierons donc autant de fascicules que nous le pourrons, sans nous engager à livrer un nombre minimum de pages dans l'année.

Le premier fascicule à paraître de la série de 1925 sera de 28 pages ; il sera consacré à la réunion de Villebon ; nos lecteurs le recevront dès octobre 1924. Les nouvelles diverses de ce fascicule hors série, ainsi que les livres et revues analysés, concernent presque exclusivement la France.

A l'avenir, nous comptons consacrer en moyenne un tiers du total des pages à faire connaître à l'étranger les expériences pédagogiques novatrices de la France ; un tiers à parler de la Belgique et de la Suisse romande ; et un tiers à faire connaître aux pays de langue française ce qui se fait d'intéressant à l'étranger. Ainsi nous conserverons à notre revue le caractère supra-national de *lien* entre toutes les parties du monde, marchant la main dans la main avec le « Bulletin de la Nouvelle Education » que publient avec une maîtrise incomparable Mme T.J. GUÉRITTE et M. Roger COUSINET sur le terrain national français.

Quant au IIIe Congrès international d'Education nouvelle, il aura lieu très probablement non en Autriche, mais en Allemagne dans la vieille ville universitaire de Heidelberg, entre le 1 et le 15 août. Aucune station de villégiature n'a voulu promettre d'accueillir 3 à 400 congressistes en plein milieu de la « saison ». Force a été au comité de se rabattre sur une ville dont les hôtels fussent libres à ce moment de l'année. Le fascicule que nous publierons en janvier, et qui portera le n° 14, donnera plus de détails sur

ce congrès. Disons seulement que, parmi les nouvelles adhésions reçues, nous avons le plaisir de compter l'Institut Coménius de Prague qui enverra deux délégués, et M. Gino FERRETTI, professeur aux Universités de Rome et de Catane, qui a laissé aux participants du IIIe Congrès international d'Education morale de Genève, en 1922, le souvenir d'un esprit philosophique singulièrement clairvoyant et pénétré des nécessités de l'Education nouvelle pour la régénération de la société contemporaine. LA RÉDACTION.

Expériences d'éducation nouvelle à La Haye

par le Dr O. Decroly

UNE SOCIÉTÉ POUR L'ÉTUDE DE L'ENFANT

Appelé à La Haye en 1923 pour y donner des conférences, nous avons eu l'occasion de constater que dans le pays de Ligthart, le pédagogue éminent aux intuitions géniales, l'intérêt pour l'éducation progresse sous l'impulsion des courants divers qui se font jour en ce moment. Des tendances multiples se manifestent pour faire profiter non seulement des écoles privées, mais aussi l'école publique, des résultats déjà atteints. Rappelons en passant que c'est à La Haye que travailla Ligthart et que déjà à l'époque où il vivait, « une femme de cœur et d'initiative » comme l'appelle Claparède, Mme van Reesema-de Graaf fonda, avec la collaboration du Dr Pigeaud, médecin des écoles, une société pour l'étude de l'enfant.[1] Cette société n'existe plus depuis la guerre, mais elle a donné la vie à plusieurs organisations et sociétés, entre autres au mouvement Montessori qui s'est développé largement en Hollande, aux cours pour les éducateurs et institutrices, à la création de diverses écoles Montessori et à des écoles nouvelles. Les autorités de La Haye ont également favorisé les sociétés qui ont fondé une bibliothèque pour enfants, des jardins scolaires, des écoles pour les arriérés et pour les sourds, une école en plein air dans les dunes, des séances cinématographiques spéciales pour écoliers et un catalogue sur fiches systématisé et alphabétique contenant tous les livres sur l'étude de l'enfance présents à La Haye, etc.

LES COURS

Les cours pour instituteurs[2] faisant partie de la société Montessori ont débuté en 1918 à La Haye. Leur développement rapide a rendu nécessaire la constitution d'une société à part qui est largement subventionnée par la Ville de La Haye. Celle-ci y fait étudier les instituteurs qu'elle destine à ses écoles nouvelles officielles.

Le programme comprend actuellement : la biologie, la physiologie, l'hygiène, la psychologie sous ses aspects général, expérimental, anormal et enfantin ; la pédagogie, les travaux manuels, le jardinage, etc.

La directrice de ces cours est Mme Philippi-van Reesema, fille de Mme van Reesema-de Graaf.

Les psychiatres Dr Ernst de Vries, fils de l'illustre botaniste Hugo de Vries et le Dr J. M. Rombouts partagent avec elle les responsabilités de l'organisation.

Les cours ont été fréquentés en 1923 par 32 élèves : *a*) des institutrices fröbeliennes, déléguées et défrayées de moitié par la municipalité ; *b*) des institutrices et des instituteurs d'écoles primaires envoyés dans les mêmes conditions ; *c*) des jeunes filles élèves de l'enseignement secondaire y participant à leurs propres frais. L'âge minimum est de 18 ans.

EVOLUTION DE LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Notons en passant les étapes parcourues par les conceptions qui ont dominé les cours pratiques depuis 1918.

Au début, les principes montessoriens sont suivis dans toute leur rigueur ; les enfants sont mis en face du matériel et abandonnés à eux-mêmes. Résultat : le règne du chaos.

En 1921, après une visite de Mme Montessori, la liberté est endiguée. Le matériel est employé plus systématiquement, mais tous les enfants ne progressent pas d'une façon régulière ; certains ne font que très peu de progrès ou s'automatisent. Les autres jeux sont défendus.

En 1922, nouvelle visite de Mme Montessori.

[1] Cette société organisait des conférences ; on y entendit des spécialistes éminents tels que CLAPARÈDE, IOTEIKO, SCHUYTEN, MICHOTTE, ROELS, WINKLER, HAMBURGER, GUNNING, MONTESSORI, etc.

[2] Voir le programme des cours dans les *Pedagogische Studieen* de mai, juin et juillet 1924.

Cette visite donne l'impression qu'elle ne se rend pas assez compte des réalités. L'expérience prouve que certains enfants ont des intérêts qui vont dans des directions bien plus variées que celles auxquelles le matériel orthodoxe donne satisfaction. On tente alors de répondre à ces besoins en introduisant d'autres éléments d'intérêt et d'activité dans le milieu scolaire. La liberté, surtout celle de ne rien faire, est moins absolue, mais les occasions d'agir sont multipliées, le milieu est plus riche et plus vivant.

Ceci fait que le mouvement montessorien se divise en deux parties: la partie orthodoxe suivant en tout Mme Montessori, à Amsterdam, et la partie qui suit les résultats d'une expérience sérieuse et qui veut être libre dans ses actes, à La Haye.

LES ÉCOLES

Signalons d'abord les écoles et les classes Montessori publiques. Il y a deux très belles écoles, une au *de Spilstraat* contenant 3 classes de 32 enfants; une toute nouvelle au *Mythenstraat*, que nous n'avons pas vue, contenant 6 classes ; et 2 classes dans l'école *'s Gravezandeplein.*

Dans les 2 classes montessoriennes de l'école Fröbel, au *'s Gravezandeplein,* nous voyons pratiquer très consciencieusement la méthode Montessori le matin, tandis que dans l'après-midi les enfants travaillent librement avec différents jeux. Il s'agit ici d'une véritable expérience dans le cadre scolaire habituel. La directrice est Mlle Polderman, assistée de deux institutrices. Toutes ont suivi les cours mentionnés plus haut.

Nous avons aussi vu la jolie école au *de Spilstraat* construite pendant la guerre dans le sable, non loin de la mer — ce que l'ardeur du vent a soin de nous rappeler ; — nous trouvons là un bijou d'école enfantine au milieu d'un quartier nouveau avec de l'espace et du terrain en suffisance pour respirer et permettre les jeux en plein air. Il y a 3 grandes classes. La directrice et Mlle Bronkhorst, aidée de deux institutrices et d'une assistante qui ont toutes suivi les cours.

L'abondance des inscriptions fait que les enfants y entrent à un âge assez avancé et n'y passent pas le temps voulu ; la population maximale est de 100 élèves et il y en a 180 qui attendent d'être reçus.

Les parents des enfants sont réunis tous les trois mois ; on leur fait des conférences et on leur parle des enfants. Le résultat et très frappant, notamment le fait qu'ils ont demandé d'avoir aussi une école primaire sur les mêmes bases. Cette première école primaire nouvelle et officielle sera ouverte probablement en 1925.

La rentrée des enfants vient d'avoir lieu; il y a de nouveaux venus ; les anciens ont vite fait de les familiariser avec le milieu, grâce à des jouets improvisés.

Nous sommes frappés par le fait que certains entreprennent la réfection des allées dont les dalles sont brisées ou effrondrées; en y regardant de plus près, nous constatons qu'ils sont inspirés en partie par ce qu'ils voient. La cour longe en effet une rue où des ouvriers effectuent leur travail avec des moyens de transports divers ; les enfants peuvent observer sans sortir ce qui passe, assister aux travaux qui s'y font de temps à autre pour réparer le pavement, placer des tuyaux d'égoût, des cables électriques ou des conduites d'eau.

Le mobilier et le matériel sont inspirés des principes montessoriens, seulement des tempéraments ont été apportés à la rigidité du matériel et on y mêle peu à peu des jeux et des occupations non orthodoxes.

Le cadre est particulièrement intéressant ; en effet il est constitué par les habitations des parents des petits, d'où les mères peuvent à chaque instant contempler leurs enfants au jeu et juger de l'effet bienfaisant exercé notamment par les activités de plein air.

Les enfants que nous avons vus à l'intérieur et dans leur cour sont en général en bonne santé, actifs et joyeux. Ils jouaient au train et à la charrette, au moyen de caisses mises à leur disposition.

Nous consacrons une troisième visite à l'école privée, la « Haagsche Montessorischool ». La direction est confiée à M. de Bruine, à Mlle Vorenkamp et à Mlle Voerman. Cette école nous intéresse vivement et par le but qu'elle poursuit et par l'esprit enthousiaste et consciencieux de progrès que nous trouvons chez les membres du corps enseignant. Les enfants sont partagés en trois groupes : le premier a moins de cinq ans, le second va jusqu'à 7 ans, et le troisième de 7 à 12 ans.

Dans le premier groupe, on suit la méthode montessorienne intégrale pour les petits. Dans le second groupe on applique les procédés montessoriens primaires. Dans le troisième, c'est un système mixte préparatoire au régime des écoles secondaires à programme officiel. Un local spécial est consacré à des occupations manuelles telles que la menuiserie et la cordonnerie élémentaires.

Les enfants sont occupés une partie du temps à des travaux ménagers réels avec l'aide de la concierge (entretien des locaux, nettoyage des carreaux, etc.). Des jours sont

consacrés aux excursions, à des visites aux musées (musée scolaire de la Ville de La Haye, etc.). Nous voyons là réalisée la conception qui a guidé les fondateurs de l'école de l'Ermitage à Bruxelles, à savoir organiser un milieu scolaire pour les enfants vivant en contact avec leur famille, milieu où les principes des écoles nouvelles à la campagne, ceux de l'école active puissent être mis à l'épreuve et contrôlés de manière à préparer la route à la réforme de l'école primaire publique. Comme à Bruxelles, les écoles officielles de La Haye suivront bientôt l'expérience sérieuse de la petite « Haagsche Montessori School ».

BIBLIOTHÈQUE POUR ENFANTS

La bibliothèque pour enfants dont la monitrice est Mlle Lobo est une œuvre de la grande «Openbare Biblioteek» dont le directeur est le Dr Greve. Elle se trouve à la *Nieuwe Schoolstraat 24* et est accessible aux enfants de 10 à 18 ans. Elle est ouverte tous les après-midi de 2-5 heures, sauf le dimanche. Dans un joli appartement bien clair et bien aéré, on trouve des livres groupés à la portée de chaque âge. Sur les planches inférieures pour les petits; pour les grands sur les rayons supérieurs. Des tables octogonales allongées et des chaises d'un gris fin, garnissent la salle. Tout est d'une propreté exquise.

Les ouvrages sont réunis par catégories ; il y a 1° les livres de lecture pour enfants de 7 à 15 ans; 2° des récits et poésies en hollandais, allemand, anglais, français pour jeunes gens de 15 à 18 ans; 3° des livres d'études et de références ; 4° des recueils de chants ; 5° des revues et périodiques au nombre de 26. Les revues traitent de sciences naturelles, de sciences appliquées, de géographie, de colonisation, de travaux féminins, d'économie domestique, de technologie. de sports, etc.

Un catalogue avec suppléments facilite le choix. Sur la couverture du catalogue, on trouve exprimées les recommandations suivantes que nous traduisons littéralement pour leur ingéniosité et leur forme naïve.

«Si tu manges ta tartine, pense alors à ne pas lire en même temps; les traits de crayon, les oreilles d'ânes (cornes) ne sont pas jolies non plus. Et quand tu tournes les feuillets ne mouille pas tes doigts!» Ce texte forme huit vers que les petits lecteurs savent bientôt par cœur.

JARDINS SCOLAIRES

Avec deux inspecteurs de la ville et Mme Philippi nous avons parcouru un des quatre jardins scolaires de La Haye situé *Laan Van Eik en Duinen*. L'initiative de cette œuvre a été prise par la société « Pro Juventute » qui s'occupe plus particulièrement des enfants dépendant des juges, et par le directeur actuel, ancien maître d'école, M. Herweyer. Les «jardins» sont maintenant exploités par la ville de La Haye, qui en fait un à chaque coin de la ville. Ce sont de grands espaces divisés en de multiples parcelles de 10 à 40 m². 200 à 400 enfants à la fois peuvent y travailler. Chaque parcelle est la propriété d'un enfant. Il y a des terrains pour enfants de 10 à 12 ans et d'autres pour les grands de 12 à 18. Chaque enfant peut demander un jardin au prix de 6 florins par an les 10 m². Il y cultive les plantes de son choix après avis du pédagogue horticulteur qui, avec des assistants, dirige et surveille les cultures. Une petite serre renferme aussi des plantes typiques et curieuses des pays chauds, café, riz, cannes à sucre, etc., plantes à racines aeriennes, népeuthes, cactées, mimosa, agaves, etc, pour les démonstrations. Un abri est réservé à des aquariums et terrariums.

Un terrain annexe appartient à un horticulteur dont la culture de fleurs de toute espèce constitue elle-même un matériel d'intuition admirable, capable de stimuler intensément les jardiniers en herbe.

Nous voyons les enfants qui travaillent dans leur jardinets respectifs, les garçons, les filles, petits et grands. Les uns binent, d'autres repiquent, d'autres encore ratissent, retracent les chemins. Chez les uns, les fleurs l'emportent. Chez les autres ce sont les légumes.

On nous dit qu'ils peuvent s'y rendre chaque jour, d'autres ne viennent qu'une fois par semaine. Les vacances viennent de finir et l'affluence est grande en raison du temps favorable et du désir de venir admirer les fleurs qui sont en plein épanouissement.

Le spectacle est certes des plus émouvants pour un éducateur, des plus évocateurs et suggestifs pour un psychologue et un philosophe. Les fleurs humaines au milieu des fleurs naturelles; celles-ci sont semées, élevées, protégées, défendues par les premières qui les admirent comme la mère admire son enfant, l'âme secouée du même frisson qui fait vibrer celle de l'homme qui invente, crée et contemple sa victoire sur les éléments, avec, en plus, tout ce trouble qui remplit l'esprit curieux de l'adolescent en train de surprendre la réponse de la nature à l'une des questions pressantes qui le hantent : Comment pousse la plante ? Comment la graine devient-elle une fleur, un fruit, puis une graine ? Puis : qu'est-ce que la vie ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ?

Problèmes éternels que l'humanité pensante se pose depuis toujours.

Au passage, des jeunes filles nous offrent

spontanément quelques fleurs de leur culture. Dans leurs yeux se lisent la fierté et la joie du don de beauté, qui est en même temps, pour une part, un don d'elles-mêmes, puisqu'il est le résultat de leur effort. Pour nous, c'est un cadeau royal.

CONCLUSIONS

Comme on peut s'en rendre compte par ces notes que nous avons écourtées pour ne pas dépasser les limites qui nous sont assignées, l'œuvre des pédagogues de La Haye est très vivante : ils ont la confiance des pouvoirs publics qui s'efforcent de les aider dans les améliorations qu'ils tentent.

Pour terminer signalons qu'Amsterdam possède une organisation pareille à celle de La Haye ; la direction en appartient au Dr Godefroy et à Mlle Tromp, qui suivent plus fidèlement les directions montessoriennes. Ils viennent, en association avec Mme Montessori et le Dr Révésc, de publier une nouvelle revue internationale : «*The Call of Education*». Signalons aussi que le mouvement montessorien s'est étendu en Hollande bien plus qu'en Belgique. On trouve en effet des classes ou des écoles privées à Rotterdam, Utrecht, Arnhem, Hoorn, Harlem, Bilthoven, Leendam, Eerbeek, Welft, Amersfoort, etc.

La plupart des personnes qui y enseignent sont des élèves des cours de La Haye ou d'Amsterdam.

Ces quelques notes fort brèves donnent une idée du mouvement qui se manifeste en ce moment en Hollande dans le domaine de l'éducation. Elles montrent que ce mouvement est surtout accentué dans l'enseignement des petits ; que ce mouvement résulte en partie de la répercussion retentissante qu'ont eues les idées montessoriennes dans ce pays. Elles font apercevoir aussi, par l'évolution qui se marque, notamment à La Haye, que déjà l'orthodoxie de l'inspiratrice à créé une dissidence et l'on cherche par un éclectisme raisonnable à ne pas se laisser entraver par des dogmes trop rigides, et qui ne répondent à la vie réelle, au caractère mouvant et divers de la mentalité enfantine. Comme toujours le bon sens du peuple se regimbe contre l'ingérence trop marquée de conceptions purement mystiques dans la vie pratique.

O. Decroly.

La méthode Montessori dans les Ecoles primaires du Canton du Tessin [1]

Il y a un peu plus de dix ans, Mlle Teresina Bontempi, déjà inspectrice des écoles enfantines tessinoises, participait à Milan au Congrès féminin d'activité pratique. Elle assista entre autres à une conférence que donnait la Doctoresse Montessori sur les Case dei Bambini, et en fut si intéressée qu'elle se rendit ensuite, sur l'initiative de Mme Montessori à Rome pour s'initier à la méthode dans les Case dei Bambini des quartiers les plus déshérités de la ville. Puis Mlle Bontempi suivit encore un cours que donna Mme Montessori en Ombrie à Città di Castello.

De retour au Tessin, Mlle Bontempi proposa immédiatement l'introduction de la méthode Montessori dans les écoles enfantines déjà existantes et basées jusqu'alors sur le mode frœbelien.

Et c'est ainsi que le Tessin marche de l'avant dans la voie de cette éducation qui prépare pour la société de demain des individualités fortes et saines, car elle est inspirée de cette grande pensée de Neal, encadrée dans le vestibule de *l'Asilo* modèle de Bellinzona : «Se rapprocher de la nature, s'y abandonner avec fidélité et amour, voilà le secret de toutes les renaissances».

A *l'Institut Santa-Maria*, à Bellinzone, la méthode Montessori est appliquée dans les cinq premières années des classes primaires, avec des élèves ayant fréquenté l'Asilo dès l'âge de 4 et 5 ans, et que l'on va suivre ainsi, année après année, jusqu'à la fin de leurs études.

Je n'ai malheureusement pas le temps de

[1] Cette étude a été présentée à l'Assemblée générale de la Société suisse de Travaux manuels scolaires, à Berne, en 1920, par Mlle Louise Briod, aujourd'hui institutrice dans l'une des classes d'application de l'Ecole normale de Lausanne. Bien qu'elle soit un peu ancienne, cette étude ne fait que confirmer rétrospectivement ce qui est vrai aujourd'hui encore, et par là, conserve un caractère d'actualité. Nous dirons plus: la valeur des exemples cités lui confère un caractère de permanence. C'est un document de psychologie.

m'étendre longuement sur les expériences exécutées sous la direction intelligente et distinguée de Sœur Irène Curti et qui pourraient servir de base pour l'extension de la méthode dans les autres écoles primaires du pays.

Voici toutefois quelques observations concernant les élèves de l'Institut, des fillettes.

Il arrive parfois que ces enfants poursuivent leur travail toute une matinée sans s'arrêter. Il en est ainsi chaque fois qu'on leur propose une partie nouvelle du matériel didactique présentant une difficulté de plus. Cette difficulté excite toujours l'intensité de l'attention et les enfants ne cèdent que lorsqu'elles ont franchi le pas nouveau, et qu'elles ont assimilé la connaissance par l'exercice prolongé et continu.

La maîtresse, après avoir donné les moyens de surmonter l'obstacle et expliqué le fonctionnement de la pièce nouvelle du matériel, cela individuellement et d'une façon brève, invite ensuite l'enfant à inventer des problèmes à résoudre.

Pour la composition, les sujets sont inscrits sur de petites cartes et les fillettes viennent les choisir. Quelques-uns ont été proposés par la maîtresse, d'autres par les enfants eux-mêmes.

A Muzzano, petit village à une demi-heure de Lugano, l'école primaire dirigée par Mme Boschetti-Alberti est devenue aussi un foyer de bonheur et de vie intense, bien qu'elle ne soit pas installée dans une de ces délicieuses maisonnettes qui font des *Asili d'Infanzia* de vrais petits paradis pour enfants. Mme Boschetti-Alberti a sa classe de petits de 6 à 10 ans au rez-de-chaussée de la maison d'école. L'entrée n'a rien d'attrayant : quand on ouvre la porte, on se dit que c'est vieux, que c'est pauvre ! Mais tout cela ne vous arrête qu'un instant, tant on est frappé d'emblée par la grande activité sérieuse et par le calme absolu, impressionnant, qui règnent, à la fois, dans ce monde d'enfants dont pas un n'est inoccupé.

Deux ou trois lisent, deux autres font de l'arithmétique au tableau noir ; trois bambins sont assis par terre, occupés à résoudre des questions de calculs qu'ils se posent eux-mêmes à l'aide de perles.

Malgré le va et vient que nécessitent les diverses occupations, tout s'effectue avec ordre et sans bruit. Les enfants, bien que chaussés de lourds «zoccoli» se meuvent avec grâce et légèreté ; sans que la maîtresse ait eu besoin d'intervenir, ils se sont rendu compte d'eux-mêmes qu'une des conditions du bon travail réside dans le silence qui l'entoure.

Si un enfant lit ou calcule un peu trop haut, on entend quelqu'un qui dit gentiment : «Ecoute, tu me déranges». Et tout de suite, la voix se fait plus basse. Les plus grands aident et entraînent les plus petits, une atmosphère de solidarité s'établit entre tous ; et c'est beau de voir comment les uns savent se réjouir du progrès des autres.

C'est la discipline que chacun s'est imposée à lui-même — discipline qui consiste dans l'unique loi caractéristique de la vie : le mouvement, l'activité — qui fait que chacun apprend à sou mettre ses actes à un but déterminé.

A ce propos, je citerai quelques lignes d'une relation de Mlle Bontempi sur l'école de Muzzano, parue dans *l'Adula* du 21 juin 1919.

«Les enfants dirigés de cette façon et guidés vers l'utilisation de leur meilleure force, qui est la joie de découvrir librement et de connaître, dépassent avec une grande facilité le programme, comme j'en ai eu la confirmation, une fois de plus, l'autre jour, à Muzzano, dans les exercices de lecture, composition, copie, dictée, spécialement de calcul qu'ils avaient choisis eux-mêmes.

« Les calculs qu'ils arrivent à résoudre, qu'ils se posent eux-mêmes sont tout simplement merveilleux et propres à renverser toutes nos théories au sujet de cet enseignement. »

Du reste, un des nombreux épisodes que m'a rapportés la maîtresse prouve, une fois de plus, que si l'enfant, dans la voie de son développement, suit sa propre route, il tend de toutes façons à cette harmonie finale entre les diverses études, harmonie que nous lui avons a priori fixée comme nécessaire, l'étudiant et la reconstituant de l'extérieur.

Il s'agissait d'un enfant qui passait des jours entiers à lire ; ceci surprit un de ses camarades qui le réprouva en écrivant au tableau noir : «Giovanni ne fait que lire. Quand et comment apprendra-t-il l'arithmétique ? » Et l'autre : « C'est vrai que je ne fais que lire, mais quand je commencerai à faire de l'arithmétique, d'un grand saut je vous rattraperai tous.» Et ce fut le cas, dit la maîtresse.

Du reste la limite du programme n'est pas l'essentiel. L'essentiel est la façon d'apprendre, d'élaborer, de conserver les différentes connaissances, et cette manière-là, au poi t de vue psychologique, est la meilleure.

Habitués à agir pour leur propre compte, à penser, à réfléchir, à posséder les idées, par les choses et l'action, ils en éprouvent le sens complet ; et comme ils reprennent d'un jour à l'autre, spontanément, leurs occupations, au point où ils les ont laissées, ils pensent continuellement à ce qu'ils ont appris et en font tout de suite l'expérience pratique dans la vie.

J'ai eu le plaisir de passer une journée dans l'école de Mme Boschetti. Après le dîner,

quand nous sommes rentrées pour la classe de l'après-midi, nous avons trouvé tous les enfants déjà à leur place, dans un silence absolu, comme s'ils n'avaient pas interrompu leur travail depuis le matin. Là, pas besoin de faire un réglement interdisant aux enfants l'entrée de la classe avant l'arrivée du maître. Le problème des punitions et récompenses n'existe plus. C'est la vraie auto-éducation, grâce à l'intervention du matériel, merveilleusement adapté au besoin d'activité de l'enfant et répondant à son degré de développement.

On ne peut qu'admirer l'œuvre de Mme Boschetti-Alberti qui a eu le courage de mettre dans le cadre moyennageux de l'école de Muzzano ce foyer de vie et de lumière que devient une classe sous l'inspiration des principes montessoriens.

Les examens faits par l'inspecteur de la contrée, M. le professeur Salvatore Monti, ont donné des résultats si brillants, comparés à ceux obtenus dans les meilleures écoles du canton, que l'expérience de Muzzano a la vie assurée et que cet exemple va en entraîner d'autres à sa suite.

Le directeur des écoles normales de Locarno, M. Sganzini, s'en est occupé de façon très suivie. Il a demandé au Département des subsides spéciaux pour l'école rurale de Muzzano qui sera érigée prochainement en école d'application montessorienne.

Je ne puis terminer cette étude sans vous parler encore de l'école d'Osogna près de Biasca. Une sœur de Mme Boschetti, Mme Mattei, y dirige la section supérieure de l'école primaire (enfants de 11 à 14 ans). Elle eut l'idée, elle aussi, d'entreprendre la grande réforme. Et pourtant les écoliers qui lui étaient confiés avaient fait toutes leurs premières années de scolarité sous l'ancien régime. On pouvait donc craindre un peu qu'un bouleversement à ce moment-là n'amenât du désordre et de l'anarchie. Mais Mme Mattei ne recula pas devant la difficulté.

Une visite à Muzzano et l'étude de l'ouvrage : « *Autoeducazione nelle scuole elementari* » de Mme Montessori l'aidèrent dans son entreprise. Elle agit très prudemment, laissant d'abord la liberté de travail aux élèves les plus avancés, puis, quand un noyau de bons éléments fut ainsi formé, le reste de la classe acquit peu à peu la même indépendance.

Non, les enfants libres de choisir leurs occupations ne sont pas livrés à l'anarchie. Ils acquièrent au contraire la maîtrise d'eux-mêmes ; ils savent se servir de leur volonté, contractent ainsi cette obéissance intérieure qui leur permet de se plier sans révolte aux exigences de la vie et de la société.

C'est ce que j'ai pu constater une fois de plus à l'école d'Osogna, qui, depuis 1919, a adopté les principes montessoriens, sans que le matériel y existe au complet, sans que les enfants y aient été préparés dès leur plus tendre âge.

L'impression que l'on reçoit en entrant dans l'école de Mme Mattei est la même que dans toutes les écoles d'enfants libres : on y sent une activité intense, le sérieux et la réflexion sont peints sur tous les visages éclairés en même temps par un rayon de joie profonde.

Trente-cinq enfants, garçons et filles, sont au travail. Notre entrée ne les trouble nullement. Ils s'absorbent bien vite dans leurs lectures, dans leurs devoirs divers d'arithmétique ou de grammaire, dans leur recherche de mots dans le dictionnaire, etc. Le tableau noir se couvre de calculs. Devant la carte de géographie du Tessin, trois garçons suivent le cours des rivières, remontent les vallées pour découvrir les sources, se questionnent, rivalisent de zèle pour compléter leur étude.

Les enfants de l'école Montessori n'ont pas de manuels, mais ils ont à leur disposition une bibliothèque. Celle de l'école d'Osogna n'est pas très riche encore ; elle compte une quinzaine de volumes que les enfants vont choisir eux-mêmes quand ils ont envie de lire. Pendant notre visite de l'autre jour, Mlle Bontempi demanda aux enfants qui avait lu *I promessi spossi* de Manzoni et qui pourrait nous en raconter quelque chose. Aussitôt un garçon de 12 ans se lève et commence à nous faire le résumé de ce livre avec une ardeur et une sûreté sans pareilles. Ils déroula devant nous toute la trame du récit. A un moment donné, le petit orateur, à bout de souffle, s'arrêta un instant. Alors un malicieux voisin de dire : « Il n'y a plus de benzine ». Lui, indigné qu'on pût le croire à court, reprit de plus belle et continua jusqu'au bout.

Cet exposé si net, si clair, dura vingt-cinq minutes !

Mais un autre garçon de 11 ans, qui n'était pas satisfait de la façon dont un des épisodes avait été relaté, le reprit en le développant dans tous les détails.

Ceci se passe de commentaires et fait disparaître toutes craintes au sujet du programme et du fait qu'il pourrait n'être pas rempli si les enfants sont laissés seuls maîtres de leurs études. Ici, comme à Muzzano, chacun se perfectionne tout seul.

Louise Briod.

Les Ecoles Plein Air

II. L'œuvre d'aujourd'hui

Qu'on accorde aux élèves une bonne hygiène, qu'on garde leur esprit sain, leur énergie intacte durant une enfance heureuse, le reste leur sera donné par surcroît. Ad. Ferrière.

C'est à l'école et par l'école que nous vaincrons le fléau social de la tuberculose. Dr Jeanneret.

Quelle est-elle, cette œuvre de l'Ecole Plein Air ? Elle est une œuvre para-scolaire de préservation sociale de l'enfance contre la tuberculose, œuvre d'avenir dont les méthodes spéciales d'hygiène préventive et de didactique active sont encore à étudier et constituent à notre avis un des problèmes médico-pédotechniques les plus important de l'heure actuelle. S'il est vrai, comme l'affirment les médecins scolaires de plusieurs pays — et il n'y a aucune raison d'en douter — que l'enfant s'infecte inévitablement à un moment ou à un autre (primo-infection tuberculeuse) avant d'atteindre sa quinzième année, il importe au plus haut point pour lui de se défendre dans de bonnes conditions pour obtenir cet état d'immunité relative qui le protègera pour le reste de son existence. La période scolaire de 8-15 ans étant une période de transition entre la tuberculose à type ganglionnaire de l'enfant et la tuberculose à type pulmonaire de l'adulte, il existe entre la catégorie des enfants indemmes et celle des enfants nettement tuberculeux, toute une catégorie d'enfants dont les bacilles intraganglionnaires conservent ou reprennent par intermittence un peu d'activité et qu'on peut désigner sous le terme de prétuberculeux ou tuberculisés évolutifs. Ces enfants représentent la grande majorité des tuberculeux scolaires (80 à 85 %), leur développement psycho-physique est parfois entravé et, pour le public, ce sont les élèves délicats, chétifs, anémiques et irréguliers de nos classes. Que fait-on pour eux ? Colonies de vacances en été ? Séjours de montagne en hiver ? Ces mesures entraînent des frais assez considérables et, pendant ces séjours, l'instruction est négligée, quand la scolarité n'est pas absolument interrompue. A coup sûr, il faudra créer pour les enfants très nombreux de cette catégorie, et que la fiche sanitaire permettra de dépister sans peine, des écoles plein air de campagne ou de montagne, pas trop éloignées des villes où ils se recrutent. Par une hygiène et une pédagogie spéciales, ils rétabliront leur équilibre physiologique et psychologique dans ce nouveau milieu scolaire adapté à leur état, le sanatorium et l'hôpital ne pouvant en aucun cas convenir à ces enfants, pour lesquels un désœuvrement trop grand et une interruption trop longue de la scolarité ne peuvent être que désastreux.

L'œuvre de l'Ecole Plein Air est d'abord médico-hygiénique. Voyez la vigne. Elle a été ravagée par le phylloxéra. La désinfection seule ne réussissait pas à détruire l'agent infectieux. Alors vint s'ajouter un nouveau remède qui sauva la situation. Une plante de vigne, vivant et prospérant même contaminée. C'était le plant américain. Faisons de même dans la lutte préventive contre la tuberculose. Créons la plante humaine, ce plant américain, en nous occupant de fortifier l'organisme de l'enfant plutôt que d'empêcher absolument toute contagion. Cette lutte décisive se passe précisément à l'âge scolaire. Donc, puisqu'on s'accorde aujourd'hui à reconnaître les très graves inconvénients qu'il y a à retenir enfermés durant six heures par jour dans des salles de classes des enfants pour lesquels l'air, la lumière et le mouvement sont des besoins primordiaux, à l'âge de la croissance et de la formation, donnons à l'enfant déficient, autant que possible, le grand air et la liberté de mouvement en pleine nature, tandis que l'école traditionnelle fermée et assise, exigeant le silence, l'immobilité et le mutisme dans des salles closes, semble se moquer vraiment de la vie et de la nature enfantine.

Nous voulons l'école claire et vivante, ouverte à l'air libre et à la réalité vraie. L'aérothérapie et la kinésithérapie seront à la base de l'hygiène préventive des Ecoles Plein Air. Le soleil est le grand régénérateur de l'Enfance. C'est le remède le meilleur marché et le plus sûr. Des milliers de cas de guérison de la tuberculose infantile sont là pour démontrer la valeur de cet agent physique. Si le soleil arrive à ces résultats lorsque la maladie est déclarée, combien plus rapidement agit-il lorsqu'il n'est nécessaire que de donner un coup de main à un organisme encore sain pour l'aider dans sa lutte contre quelques bacilles arrêtés dans des ganglions. L'usage

préventif du soleil est très simple à l'Ecole Plein Air, car il ne s'agit pas, comme pour les malades, d'une cure compliquée et d'une insolation difficile. Il s'agit de mettre les enfants en costume de bain au soleil — exception faite de ceux qui ont le cœur ou les reins malades — et de les y laisser bouger, jardiner, jouer, pas trop longtemps au début, pour éviter les érythèmes ; puis insolation à discrétion quand la pigmentation est obtenue.

Le plein air, qui agit comme sédatif, est aussi un fameux tonique du système nerveux. Il éveille les cellules de notre cerveau, hausse notre tonus, élève le taux de l'hémoglobine, étend l'amplitude respiratoire, intensifie la ventilation pulmonaire, augmente la pression du sang dans les artères, active la nutrition, stimule l'appétit, favorise les éliminations, développe la musculature et la pigmentation des téguments, etc. Le mouvement convient à l'enfant, tandis que la position assise et immobile est certainement celle qui lui convient le moins. Il est souvent inutile d'être assis pour écouter une leçon d'histoire, de sciences, de géographie ou de calcul mental et l'école active préconise de plus en plus les recherches expérimentales, les exercices d'observation, les manipulations de laboratoire et d'atelier qui ne nécessitent pas la position assise et immobile.

A l'Ecole Plein Air, le médecin scolaire, aidé des infirmières et des éducateurs, aura donc à sa disposition comme agents toniques ou thérapeutiques l'air, le soleil, l'eau, la gymnastique respiratoire, l'alimentation naturelle, les heures de repos (sieste) et l'étude active en mouvement. Dès que la fiche sanitaire individuelle démontrera, à la suite de mensurations exactes et après que l'on aura examiné le fonctionnement de tous les systèmes de son organisme, qu'un élève de l'Ecole Plein Air — classe scolaire périodique ou Ecole Plein Air permanente — aurait repris son équilibre physiologique ou psychologique, celui-ci pourra reprendre la fréquentation de sa classe ordinaire.

L'Ecole active et l'Ecole Plein Air.

Mais l'Ecole Plein Air n'est pas seulement un préventorium, un «ærium» où l'enfant se fortifie et échappe aux causes directes ou indirectes de la tuberculose ; elle est aussi un «pédagogium» où l'enfant se développe et s'instruit. Si elle donne une place prépondérante à l'hygiène physiologique, c'est que, chez l'enfant plus encore que chez l'adulte, le pouvoir d'attention et le jeu des facultés intellectuelles sont intimement liés au bon état des organes. C'est ainsi que l'Ecole Plein Air, en guérissant nombre de petits indisciplinés, paresseux et inattentifs qui, la santé recouvrée, sont devenus bons élèves, pose à nouveau la question de la discipline et des méthodes, car l'ancienne conception de la discipline autoritaire et les vieilles méthodes d'enseignement dogmatique sont inapplicables à l'air libre. Cette seule affirmation constitue leur condamnation.

L'Ecole Plein Air, dont l'hygiène est un moyen et l'éducation le but, rompt avec les méthodes habituelles et surannées ; elle rejette le livre et le cahier au deuxième plan ; elle fait tomber les murs de la classe qui cachaient le monde à l'élève et transporte l'enfant au milieu des choses vivantes pour qu'il les touche, les manipule, les compare et apprenne humblement, comme l'humanité a appris, en cherchant, en tâtonnant, en observant, en expérimentant et en travaillant. Ecole de mobilité pour le corps et d'activité pour l'esprit, l'Ecole Plein Air sera l'école tonique par excellence pour l'organisme et le cerveau.

En plein air, l'enseignement sera plus vivant et emprunté à la nature même. S'intéressant à la leçon, l'enfant la comprendra plus vite et la retiendra mieux. Plus attentif, parce que plus intéressé, il sera aussi plus capable d'effort créateur et productif, tandis que les cerveaux anémiés et intoxiqués de beaucoup d'écoliers de nos villes sont plus lents à saisir, plus lents à retenir et parfois incapables d'agir. Le maître d'Ecole Plein Air devra simplifier les programmes en les concentrant, en élaguant ce qui est inutile — *non multa, sed multum*, — en n'exigeant pas de tous les enfants le même effort et le même résultat, mais en proportionnant l'effort demandé à la faculté de travail et au tempérament de chaque écolier. L'objectif principal sera de favoriser le développement synergique et harmonieux de toutes les fonctions vitales, en assurant à l'enfant, au lieu de la passivité et de l'incuriosité traditionnelles, les meilleures conditions d'épanouissement, d'enthousiasme et de vie. Dans ce nouveau milieu, il faudra demander aux enfants plus de travail intellectuel en moins de temps et le travail proprement scolaire devra être réduit à la matinée.

Comme on le voit, il s'agit non seulement d'une hygiène spéciale, mais aussi d'une didactique spéciale, adaptée à ce nouveau milieu scolaire plus naturel, plus actif et plus vivant. Il s'agit d'une nouvelle expérience pédagogique de culture de l'enfant dans un milieu de nature, dégagé de tout l'artificiel de l'organisation scolaire actuelle, afin de savoir dans quelle mesure l'Ecole Plein Air éveille mieux et plus spontanément les facultés actives et l'élan vital de l'enfant normal,

favorise mieux le développement intellectuel, l'assimilation des connaissances pratiques et l'habileté au travail manuel, augmente les chances de la formation morale et de l'élévation spirituelle.

Sans rien vouloir préjuger des recherches et des expériences de l'avenir, nous pensons que si l'utilité physiologique et hygiénique de l'Ecole Plein Air est indéniable, ses avantages psychopédagogiques sont tout aussi éclatants. Les résultats ne deviendront probants qu'à la longue. Quelques-uns sont déjà très intéressants.

Un moyen d'appréciation très précieux est la statistique des absences-maladies dans les écoles. Une expérience concluante est faite actuellement dans neuf villages de La Côte (Suisse) où des classes scolaires ont été organisées par l'intelligente initiative d'un médecin scolaire. On a comparé les absences-maladies avant la cure d'air et maintenant, et on a constaté, après 5 ans d'école en plein air, une diminution de la moyenne des absences-maladies dans la proportion 4 à 3 et même dans un village de 3 à 1, tandis que pendant ces mêmes années, on ne trouve aucune diminution, voire une légère augmentation des absences-maladies, dans les communes voisines demeurées à l'ancien régime. Cette diminution des absences pour cause de maladie ne constitue-t-elle pas un argument capital en faveur de l'Ecole Plein Air?

Par l'examen du thorax des enfants et d'autres caractères qui révèlent le gain de santé, ce qui frappe le médecin scolaire, c'est que les enfants habitués à l'école au soleil se tiennent mieux et savent respirer, alors que les autres ne savent pas respirer profond et ont des thorax ankylosés. Puissent un jour tous nos enfants bénéficier des bienfaits de la classe solaire! L'amplication thoracique se développe, la respiration se régularise, le taux d'hémoglobine augmente, le teint devient sain, la musculature splendide. En quelques mois, nous avons eu des enfants prétuberculeux transformés en enfants robustes auxquels nous pouvons faire crédit pour l'avenir. A Charlottenbourg, au bout de 3 mois d'école plein air, en 1904, sur 107 enfants, 2 cas se sont aggravés, 32 cas sont restés stationnaires, 48 se sont améliorés et 25 ont été guéris. Le gain moyen en poids a été de 2 kg 983 par enfant au bout de 3 mois complets ; 11 de ces enfants ont augmenté de 4 kg 54 à 7 kg 26. A Elberfeld, le poids moyen des garçons augmente, en 3 mois, de 2 kg 150 (avec un maximum extraordinaire de 7 kg 800), une augmentation moyenne de 31 millimètres de pourtour thoracique et de 8 °/₀ d'hémoglobine. Après une année d'école plein air, sur 598 élèves de Chicago et 620 élèves d'autres villes américaines, soit un total de 1218 enfants, 1030 ont gagné en poids, 126 sont restés stationnaires et 62 ont perdu. Les tests d'hémoglobine donnent en 1914, pour 434 élèves des Ecoles Plein Air de Chicago, après une année d'école : 295 (68 °/₀) ont gagné en moyenne 8-9 points, 15 (3 °/₀) ont perdu, 124 (29 °/₀) sont restés au même point. Si l'on compare le gain moyen en poids des 83 élèves de l'Ecole Plein Air anglaise de Birley House avec celui des élèves des écoles publiques de Londres, on trouve que, pour chaque âge, le poids moyen des enfants de l'école plein air, au moment de leur admission, est inférieur à celui des enfants des écoles publiques et, au bout de 40 semaines, le gain moyen en poids des élèves de l'école plein air est supérieur à celui des élèves des écoles publiques. Enfin, en comparant également le gain moyen en poids des mêmes 83 élèves de Birley House avec celui des 334 élèves des écoles plein air de Chicago, nous trouvons, par semaine, aux différents âges, que le gain moyen des élèves de Birley House est partout supérieur à celui des élèves de Chicago. Pourquoi? Parce que, malgré la grande différence entre le nombre des enfants, les élèves de Birley House sont à l'Ecole Plein Air 6 jours par semaine, de 9 h. à 6 h., avec 3 repas par jour, tandis que ceux de Chicago y vont 5 jours par semaine, avec 2 repas par jour.

Il a été établi, en outre, dans d'autres rapports que j'ai sous les yeux, que les enfants des Ecoles Plein Air de Chicago perdent toujours en poids, les jours de congé et pendant les vacances. Cela semble indiquer l'avantage sanitaire qu'il y a pour les élèves d'être à l'Ecole Plein Air 6 jours par semaine. Quelques Ecoles Plein Air d'Angleterre et d'Allemagne ont même essayé d'ouvrir leurs portes 7 jours par semaine.

Quant aux résultats pédagogiques de l'Ecole Plein Air, ils ne sont sensibles qu'à longue échéance. Le taylorisme scolaire nous permet, dans ces questions de rendement, de mesurer les résultats accomplis, mais nous pensons que l'expérience n'aura sa pleine valeur que lorsqu'on appliquera simultanément l'*école active* et l'*école plein air*. Ce qui est certain, c'est que l'esprit des élèves devient plus vif, curieux, alerte et leur initiative plus grande après un séjour, même court, à l'Ecole Plein Air.

A Charlottenbourg, sur 120 élèves, 3 seulement ne présentèrent aucun éveil et aucun intérêt. Presque tous les enfants augmentaient leurs capacités individuelles et, dans 13 cas, le progrès scolaire était manifeste et considérable. Un élève qui aurait été traité de *sous-nor-*

mal à l'école publique reprit son rang normal après une année d'école plein air. Trois directeurs d'écoles publiques de Charlottenbourg, interrogés par nous, constatent les progrès des élèves après leur séjour à l'école en forêt et remarquent surtout la vivacité des enfants à leur rentrée à l'école publique.

Ce témoignage n'est-il pas concluant ?

(à suivre) Jean DUPERTUIS.

L'Idéal éducatif aux Indes

d'après « Builders of To-Morrow » par le professeur T. L. Vaswani

La réalité dans l'Education.

En Europe, l'éducation représente une liberté disciplinée ; dans les Indes, elle n'est qu'imitation. Et encore cette imitation est-elle mauvaise. Les Hindous, répétant les dires de certains Européens, ont fini par croire à la décadence de leur pays, bien que le génie d'un Tagore ou la personnalité morale d'un Gandhi leur prouvent le contraire. Or, cette conception est dangereuse ; on finit par être ce qu'on craint de devenir (p. 64). Il faut donc mettre fin à cette éducation corruptrice et prouver que l'éducation n'est pas imitation, mais réalité. Et cette réalité se reconnaît à trois marques :

a) les connaissances acquises ne s'évaporent pas, mais *persistent* pour toute la vie.

b) une chose réelle occupe l'espace. Or l'espace de la connaissance est l'esprit ; l'éducution doit donc étendre les connaissances le plus possible et en remplir les esprits.

c) la troisième marque du réel est sa force de résistance ; la force de résistance est la mesure de la réalité. Résister à l'iniquité pour achever d'obtenir la liberté des Indes sans commettre pour cela des violences, éduquer les âmes dans un chant d'adoration qui s'élève comme un hommage à Dieu, voilà le but de l'éducation pour la réalité (pp. 65-67).

L'Education en vue de la liberté.

Une ère nouvelle vient de s'ouvrir ; le système éducateur routinier ne satisfait plus. Les jeunes gens ont suivi les écoles anglaises, ont entassé des connaissances, mais ils n'ont pas découvert les valeurs profondes de la vie. Les deux résultats de cette éducation sont : la dénationalisation et le sécularisme.

Les jeunes Hindous doivent apprendre à être les volontaires de la nation. L'éducation qu'ils ont reçue les a éloignés du peuple ; et le nouveau temple de la nationalité hindoue embrasse tout le peuple, hindou ou musulman. Les étudiants voulant servir la liberté doivent savoir que cette liberté n'est pas acquise par un nationalisme agressif et haineux. Ils doivent porter dans le cœur une foi inébranlable dans leur patrie et ne jamais douter de sa force spirituelle, fonder des écoles dans chaque village, y envoyer des maîtres patriotes sachant créer une atmosphère de liberté et inspirer non la foi dans l'Empire, mais dans les idéals hindous et humains. Avoir une éducation qui forme l'homme, être homme, voilà l'évangile national.

Les Constructeurs de demain.

« En un certain sens, dit en substance l'auteur, toute révolution est une ré-évolution. Une ré-évolution de l'éducation est nécessaire. C'est le spirituel qui a manqué à nos écoles et à nos collèges ; nous devons les reformer à la lumière de l'esprit. Et la nationalité comme la connaissance, comme l'art et comme la religion, est un principe spirituel. Il faut construire des écoles nationales, nationales non pas par leur étiquette, mais par leurs idéals et leurs inspirations. Le système éducatif actuel a essayé de réduire à néant l'expression « Godseeking » (recherche de Dieu) dans la nation. Ce qu'il faut éduquer, c'est l'émotion de l'idéal qui est le principe suprême de l'efficacité dans la lutte collective du monde. Mais il ne faut pas confondre spirituel avec ecclésiastique ou avec théologique ; réaliser son union avec les autres, avoir le sentiment de la communauté avec le tout et des pensées désintéressées à l'égard d'autrui, servir avec joie Dieu dans l'homme ; voilà ce que c'est que la vie spirituelle. L'idée de la société est l'âme de la religion. »

L'auteur donne un aperçu général du programme d'études nationales, selon ses conceptions (p. 377).

Il faut assurer une base spirituelle à l'éducation ; les Indes ont souffert longtemps de cette éducation sans âme qui n'est qu'un carnage national (p. 39). Si, au contraire, l'éducation nationale est inspirée par l'idéalisme

religieux, elle réalisera l'affinité avec l'esprit du monde. Dans la tourmente actuelle est née une nouvelle civilisation mondiale dont le caractère est spirituel et scientifique à la fois (p. 42). L'éducation doit en tenir compte. Elle ne sera pas une accumulation de connaissances, mais une formation de l'âme et un épanouissement de l'être entier.

L'éducation hindoue du temps où les Indes marchaient à la tête de la civilisation, pourra servir d'exemple à notre éducation nationale.

Le plan en était une synthèse de la vie ; le « Hindou Dharma » en était l'idéal formateur. On y distinque cinq éléments (pp. 46-48) :

I. La conscience de l'immensité de l'univers et de l'action divine.

II. La vénération des héros, des grands hommes de la nation, etc.

III. Le végétarisme.

IV. La valeur du silence.

V. L'abnégation et la renonciation à soi-même.

La méthode de cette éducation :

a) La communauté avec le maître. Le but du maître était de diriger l'élève, d'extérioriser ses capacités, « de faire du dedans le dehors » (p. 51). Le maître était un appui, un père et non pas un « punisseur ».

b) La communauté avec la nature.

c) La communauté avec le passé. Garçons et filles hindous étaient familiers avec l'histoire des grands représentants de la nation.

d) La communauté avec Dieu. Elle donne la force nécessaire pour secouer les négations et les superficialités des civilisations modernes (p. 59).

L'éducation de la femme n'était pas négligée ; la famille étant considérée comme le centre de la civilisation, la femme devait être un agent du progrès. Aussi trouve-t-on des femmes versées dans la dialectique et l'emportant sur des penseurs masculins (p. 54).

Jan Ligthart [1]

Jan Ligthart (1859-1916) fut un simple maître d'école hollandais. S'il est arrivé à la célébrité, non seulement dans son propre pays, mais bien au-delà des frontières des Pays-Bas, ce n'est pas qu'il fût un grand « pédagogue » au sens courant du mot : ses écrits fourmillent de traits acérés contre l'école traditionnelle et contre le pédagogue que vous connaissez, celui qui «n'aime pas les enfants»; ce n'est pas non plus que la reine l'ait appelé comme conseiller pour l'éducation de son enfant : son nom était connu bien avant cette consécration officielle, preuve en soient les nombreuses attaques auxquelles il a été en butte de la part des milieux rétrogrades ! Il ne faudrait pas non plus induire de ces derniers faits qu'il fut un des novateurs fougueux qui font table rase du passé et font dater de leur personne l'ère de la pédagogie nouvelle.

Un « simple maître d'école », disions-nous, tel fut Jan Ligthart. Cette simplicité se marque par sa bonhomie, son enjouement, sa bonne humeur, son bon sens ; son bon sens surtout ! Or, est-ce là, à parler sincèrement, une qualité qui court les rues, une vertu que l'on cultive sur les bancs de l'école officielle ? Les luttes acharnées que coûte chaque petit pas en avant prouvent bien que non. Diogène, une lanterne à la main, cherchait un « homme ». Qui sait s'il n'eût pas posé sa lanterne à terre devant le maître d'école hollandais, s'il ne lui eût pas serré la main, déclarant avoir enfin trouvé celui qu'il cherchait.

Un « homme » : mais cela ne suffit pas, de nos jours surtout, à conduire à la célébrité. Il y faut autre chose et davantage. Il y faut l'appui de l'opinion, d'une partie tout au moins de l'opinion. Or, un mouvement considérable d'émancipation des vieilles formules et des vieux crédos pédagogiques se fait jour en Hollande depuis quelque vingt ou trente ans, comme partout ailleurs en Europe. Ce mouvement tend vers l'émancipation de l'enfance, vers la culture de la spontanéité, vers l'union entre l'école et la vie, vers la collaboration de l'école et de la famille pour le but à atteindre : culture des énergies spirituelles de l'enfance. Toutes ces aspirations se sont concrétisées en un mot, celui d'« Ecole active ».

Jan Ligthart incarnait à un haut degré toutes ces aspirations. Il fut l'homme du jour. Lui le modeste, le consciencieux, le sincère, détaché de toute recherche de gloire ou de renom, il vit le renom, sinon la gloire, couronner son œuvre et sa personne. Il n'avait pas cherché ces auréoles ; elles lui vinrent toutes

[1] J. W. L. Gunning, docteur en pédagogie et Marie Gunning-van de Wall ; *Jan Ligthart, sa vie et son œuvre*, avec une anthologie de ses écrits, illustré de quatre planches hors-texte. (Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, un vol. in 8° de 318 p., 7 fr. 50 suisses).

seules. Elles lui vinrent parce qu'il ne fut ni un théoricien exclusif, ni un praticien obscur, mais une intelligence pleine et équilibrée, aussi à l'aise au milieu des bambins de son école que la plume à la main. Ce maître d'école préoccupé du bien de l'enfance, de celle de sa modeste institution officielle de La Haye, comme de celle de son pays tout entier, s'est trouvé être, du même coup, un écrivain de talent dont la spontanéité, la grâce ingénue, la profondeur et la délicatesse ne pouvaient que conquérir et charmer ses compatriotes.

L'ouvrage que nous présentons ici et où notre ami et ancien élève W. Gunning a mis toute son âme, tente, malgré les difficultés considérables d'une adaptation dans une autre langue, de faire connaître, non seulement l'homme, mais aussi l'œuvre, dans son originalité primesautière. D'où le nombre de fragments traduits *in extenso* ou simplement résumés. Ils permettent de goûter plus pleinement l'essence de la pensée et du sentiment d'un homme qui, s'il fut remarquable dans le domaine spécial qui fut le sien : l'éducation de l'enfant, le fut peut-être plus encore par les qualités harmonieusement humaines de son individualité.

Tout enfant déjà, Ligthart connut les deux pédagogies, celle du cœur et de l'intuition, incarnée en sa mère, celle de l'autorité que représentait son père. Ses parents étaient des commerçants que la misère talonna durant de nombreuses années. Il connut donc la vie telle qu'elle se présente aux « gavroches » d'une grande ville et il sut, plus tard, la décrire en termes savoureux. Mis à l'école, il put, une fois de plus, constater le fossé qui sépare le maître affectueux du pédagogue impassible ou dur. Il se promit bien d'être de ceux-là et non de ceux-ci. Dès douze ans, en effet, tant à cause de son peu de santé physique que de son intelligence éveillée, il entra dans la carrière pédagogique. Nous disons bien : la carrière et non : les études, car, en Hollande, les deux activités théorique et pratique étaient associées ; on était alors stagiaire dès avant l'adolescence et chargé de responsabilités sérieuses. Observateur aigu, le jeune candidat était aussi un méditatif. De la réalité concrète, sa pensée s'élevait à des considérations métaphysiques lointaines. Il ne fut jamais un « conformiste ». C'est ce qui le fit rompre avec les formes et les credos religieux, rupture qui marqua non pas un éloignement de toute foi, mais un approfondissement et une purification de sa foi. Ce ne fut toutefois que longtemps après, une fois franchi le cap de la quarantaine, qu'il revint à l'Eglise, l'âme débarrassée de son amertume et l'esprit critique élargi par la compréhension et la tolérance.

Cette évolution fut aussi la sienne sur le terrain pédagogique. Ici aussi, il commença par rompre avec le traditionalisme usé jusqu'à la corde, destructeur de la spontanéité chez l'enfant, accaparant les meilleures années de la vie de celui-ci pour lui créer un monde à part, artificiel et faux, un monde où les facultés spontanées sont refoulées et se vengent en développant l'ivraie du mensonge, de la dissimulation et de la tromperie. Aussi bien Jan Ligthart flagelle-t-il avec une verve sans égale la tradition médiévale qui forme encore l'ossature de l'immense majorité des institutions pédagogiques.

Puis, ayant détruit à part soi, et parce que la pratique lui imposait la reconstruction, il reconstruisit. Il fit place nette à l'égard des « obligations scolaires » et laissa le champ libre à la spontanéité de l'enfant ; il supprima les punitions, ou les rapprocha tout au moins autant qu'il put des sanctions naturelles ; il fit en sorte que la curiosité, naturelle chez un enfant sain, pût se manifester ; que l'appétit de savoir fût satisfait et reçut la nourriture substantielle et appropriée qui varie selon chaque âge mais qui est nécessaire à chaque âge ; que l'ordre et la discipline naquissent des rapports mêmes des enfants entre eux, car, comme tant d'autres observateurs perspicaces, il avait remarqué que les enfants recèlent des trésors de bon sens et de bonne volonté, bourgeons qui ne demandent qu'un peu de soleil pour éclore. Or, pour l'esprit et le cœur de l'enfant, le soleil, vous le savez, c'est l'amour que lui témoigne l'adulte qui prend soin de lui, l'éclaire, l'enveloppe de ses rayons et de sa chaleur et fait s'épanouir toutes les énergies bonnes qui sont en lui.

Mais un jour vint où Ligthart remarqua qu'il n'est pas possible — humainement et psychologiquement possible — d'attendre tant de qualités : bon sens, patience, perspicacité, amour, de tout éducateur d'école publique. Et c'est alors qu'il revint, non pas à l'Eglise telle qu'elle est, non pas à l'Ecole telle qu'elle est, mais à l'Ecole et à l'Eglise telles qu'elles doivent et peuvent être pour conduire sans violence et sans dogmatisme l'enfant et l'homme vers la vérité, la science et l'esprit de justice. « L'éducation prime tout ; elle doit commencer par celle des adultes. — A côté de leur propre perfectionnement, ceux-ci doivent surtout chercher à connaître l'enfant, et cela moins par des études abstraites que par l'observation directe. — Le but de l'éducation, c'est le bonheur de l'enfant dans le présent et dans l'avenir. — Dans ce

but, l'école doit créer une atmosphère de gaîté et de joie au travail, ouvrir l'esprit et renforcer les bonnes dispositions morales de l'enfant. »

Tels sont, à grands traits, les principes auxquels Jan Ligthart s'est surtout attaché et qu'il s'est appliqué à rendre réalisables à l'école publique. Grâce à des manuels appropriés, chaque maître d'école sait dorénavant, de mois en mois, sinon jour après jour, ce qu'il présentera à ses élèves pour les mettre en contact avec la vie économique, industrielle, morale et sociale de leur pays, et tout cela par des récits simples et vivants, accompagnés de travaux manuels faciles, sans matériel coûteux, mis directement au service de l'enseignement. Ainsi le jardinage sert, année après année, à ouvrir de nouveaux horizons sur les productions de la contrée et l'utilisation des matières premières autochtones en faveur des besoins divers de l'homme : alimentation, vêtement, habitation, etc. Or tout cela c'est, proprement, l'« Ecole active ».

Parmi les publications de Jan Ligthart, il faut signaler en première ligne ses « Souvenirs d'enfance », sources d'observations piquantes et vraies sur la vie et l'âme des gamins des rues, avec leurs quelques défauts et leurs sérieuses qualités. Plus tard, il écrivit un roman : « Au printemps de la vie », paru après sa mort, qui pourrait bien être, sous forme fictive, une suite de cette autobiographie, tout au moins sur le terrain affectif et sentimental.

La plupart de ses études pédagogiques parurent dans les revues qu'il dirigea. L'une, intitulée «Sous le même toit», fut simplement un échange de vues entre lui et ses collaborateurs au sein de son école de la rue Tullingh à La Haye. L'autre, qui eut une grande diffusion et exerça une influence profonde et durable sur les lecteurs, est intitulée, « Ecole et Vie ». Elle a paru de 1899 à 1921 ; c'est dire qu'elle a continué à paraître après la disparition de son créateur. Un grand nombre d'entre les articles parus dans « Ecole et Vie » furent réunis plus tard en deux volumes intitulés « De l'Education ».

D'autres « Articles divers », un récit de voyage « En Suède », où l'auteur avait été appelé pour donner des «Conférences pédagogiques», publiés après sa mort par son ami et collaborateur, M. R. Casimir, et de nombreux manuels scolaires, illustrés avec goût par les soins d'un éditeur intelligent, quelques poésies enfin, complètent le bagage pédagogique de cet homme qui, comparé à tant d'autres écrivains médiocres et prolixes, brille sans doute moins par la quantité de sa production que par la qualité de son œuvre.

* * *

Les quelques indications qui précèdent suffisent-elles à faire saisir au lecteur l'attrait considérable que présente la personnalité de Jan Ligthart et l'intérêt qu'il y a de la présenter au public de langue française ? Quoi qu'il en soit, dans le plan de cet ouvrage, l'auteur s'est attaché à bien mettre en lumière les côtés saillants de cette nature primesautière et réfléchie tout à la fois, sans faire intervenir — ou le moins possible — ses propres vues et opinions. Pour interpréter un chef-d'œuvre, l'artiste doit s'effacer lui-même au bénéfice du maître qu'il veut faire connaître et aimer.

Parcourons les grandes lignes de cette étude.

L'ouvrage comprend trois parties : l'une montre l'homme et l'œuvre. La seconde nous promène à travers ses écrits. La troisième nous met en présence des applications pratiques de ses principes. Ces deux dernières parties sont surtout et intentionnellement formées d'extraits des publications de Jan Ligthart lui-même, traduites ou résumées.

La première partie : « *Sa vie et son œuvre* » contient les chapitres suivants :

Ch. I « Le milieu familial» (père et mère de Jan Ligthart);

Ch. II «Jan Ligthart enfant» à l'école enfantine, à l'école primaire, etc., où on le voit d'une part sous l'aspect d'un petit gavroche, et d'autre part sous celui d'un enfant sensible et serviable, mais volontiers renfermé en lui-même, cherchant et aimant la solitude.

Ch. III « Aspirant et instituteur » (Un maître d'école de douze ans. Adolescence. Fiancé, mari et père. Dernières étapes préparatoires. Chef d'école).

Ch. IV «L'Ecole de la rue Tullingh». Nous assistons ici aux premiers tâtonnements du maître d'école. Il étudie les enfants, il règle son activité personnelle d'après les besoins de leur esprit. Il entraîne patiemment ses collaborateurs sur la voie qu'il a tracée par son exemple quotidien. Il crée son petit journal : « Sous le même toit » et réunit ses maîtres de classes en conférences. Une fois les premières réformes introduites, l'esprit de l'école se transforme : la joie, la gaîté, l'entrain au travail croissent de jour en jour. Et, de jour en jour aussi, croît le dégoût de Jan Ligthart pour tout formalisme, toute règle arrêtée, toute lettre morte et tout dogmatisme, d'où qu'ils émanent.

Ch. V «Activité publique de Jan Ligthart en dehors de son école». Ligthart fut, à La Haye, un

professeur très apprécié de langue et de littérature hollandaises; il participa à des congrès pour le bien de l'enfance et pour l'émancipation des instituteurs et l'amélioration de leur situation morale à l'école.

Ch. VI « Evolution intérieure ». C'est ici que nous saisissons ce qu'il y avait de plus original et de plus profond chez ce maître d'école doublé d'un rêveur et d'un penseur. Ses tendances sociales, ses souffrances morales, ce qu'on peut appeler son « ascétisme spirituel », la crise qui devait le ramener, par la conception religieuse de l'amour, à une foi sublimée, tout cela nous fait pénétrer dans l'intimité d'une âme à la fois simple, sincère et tragique.

Enfin le ch. VII, le dernier de la première partie, nous fait assister aux « Dernières années » de sa vie. Nous trouvons ici les idées centrales de sa pédagogie, rapportées plus haut, pédagogie d'un homme qui fut tout le contraire d'un pédant. C'est ici aussi que se placent ses publications, son voyage en Suède et sa renommée. Pourquoi fallut-il que la maladie vînt couper le fil d'une existence qui s'annonçait encore si bienfaisante et féconde ?

Nous pénétrons ici dans la seconde partie de l'ouvrage : *A travers ses écrits.*

Voici tout d'abord (ch. VII) « sa philosophie de l'éducation et sa psychologie », ses idées sur l'enfant, sa conception du but de l'éducation.

Puis (ch. IX) « L'âme de l'enfant et les moyens de la connaître ». C'est ici que Jan Ligthart déploie toutes les faces de son intuition subtile ; il va droit à l'essentiel : à la spontanéité libre ; il y découvre les tendances primordiales de la nature enfantine et sa conclusion sera : « Canaliser les tendances naturelles vaut mieux que les refouler ».

Le ch. X « Une pédagogie en anecdotes » contient des traits charmants par l'observation aiguë aussi bien que par le bon sens profond dont l'auteur y fait preuve : « C'est l'amour qui fait l'éducateur » — « Simplicité des grandes vérités pédagogiques » — « A propos de petits vagabonds, de pédagogues et d'artistes ».

Au ch. XI « L'Education morale », Jan Ligthart révèle toute la profondeur de sa pensée et de son cœur. Il déclare que l'adulte ne peut agir sur l'esprit de l'enfant qu'en passant par son affectivité, en gagnant son affection et sa confiance, en suscitant sa joie et son intérêt. Pour cela, il faut que l'adulte cesse de se draper dans une autorité d'emprunt ; il faut qu'il soit lui même, en ce qu'il a de meilleur et jusqu'au fond. Alors, mais alors seulement, on pourra parler de « pédagogie de la liberté », sans que la liberté devienne synonyme d'anarchie ; alors on pourra dire à l'enfant la vérité et rien que la vérité, même et surtout dans les domaines où, aujourd'hui, on à l'habitude de la voiler.

Enfin, dans un chapitre (XII) sur « l'Education intellectuelle», l'auteur nous montre Ligthart en lutte ouverte contre l'intellectualisme et le verbalisme qui sont de son pays comme ils sont de toutes les écoles de tous les pays, et qui constituent le plus grand obstacle au contact intime entre l'enfant et la vie telle qu'elle est. En utilisant les intérêts spontanés de l'enfant, au contraire, on ouvre son esprit à la vie et on l'y fait pénétrer par la route royale de la joie et du travail accompli *con amore.*

Troisième partie : « *Applications pratiques* ». (Ch. XIII). Ici nous nous trouvons en présence des tentatives très détaillées de Jan Ligthart d'introduire à l'école les méthodes de « l'Ecole active ». Il fait des « Leçons de choses », que l'on pourrait appeler aussi bien des leçons de vie : matières premières et industries simples et essentielles de la région. A l'aide d'un récit pittoresque, dont les héros sont des enfants, à l'aide aussi de tableaux venant illustrer l'histoire que raconte le maître, les élèves parcourent, année après année, tous les cycles des activités sociales de leur pays. Sur l'étude des cultures et des industries viennent se greffer les digressions géographiques et historiques. Enfin tout ce que l'on a appris vient culminer vers douze ans dans les sciences connues : biologie, technologie, physique et chimie élémentaires.

(Ch. XIV) Jan Ligthart est pour les travaux manuels, l'une des branches essentielles de l'Ecole active. Mais il ne veut pas d'une technique trop stricte, comme celle du slojd suédois, ni d'une préparation professionnelle prématurée. Avec John Dewey, le grand pédagogue américain qu'il considérait comme un frère d'armes, il voulait le travail manuel éducatif et au service de l'enseignement.

Maître de sa langue, Jan Ligthart fut aussi un excellent maître dans l'enseignement de sa langue. Ici encore nous retrouvons son culte de la sincérité et de la spontanéité. L'esprit critique doit sans cesse perfectionner et enrichir la spontanéité, mais sans jamais l'atténuer ni la fausser.

Aussi l'auteur a-t-il pu dire, dans sa conclusion, que Jan Ligthart, à l'inverse de tant de maîtres, est inimitable. Entendons-nous : ses procédés sont des exemples qu'il donne ; on peut s'en inspirer, — on ne doit pas les imiter servilement : lui-même s'y opposait de toutes ses forces. Comprendre son esprit,

s'assimilier ce qu'il a en lui d'essentiel, puis agir de son propre chef et selon son inspiration à soi, voilà ce que Ligthart prêchait à ses « disciples ». Autant dire qu'il n'aura jamais de vrais disciples, à moins que l'on ne considère comme tels tous les hommes de bon sens, perspicaces et aimants, qui mettront en pratique ce précepte : « Il faut aimer les enfants pour eux-mêmes et favoriser par dessus tout la croissance spontanée de leur esprit ».

Ad. FERRIÈRE.

Nouvelles diverses

FRANCE

Le créateur de la gymnastique rythmique, M. Emile JAQUES-DALCROZE, ouvre à Paris VIe, 52 rue de Vaugirard, une école de Rythmique : rythmique, solfège, cours pour instituteurs des écoles primaires et secondaires (1 octobre 1924-1 juillet 1925), où il enseignera lui-même sa méthode. Une bonne fortune pour les Parisiens qui, saturés par les démarcations éhontées de la rythmique de DALCROZE, seront désireux de connaître la méthode authentique.

*

M. et Mme Robert NUSSBAUM, qui ont fondé et dirigé de 1911 à 1921 l'Ecole-Foyer des Pléiades (Vaud-Suisse) ouvrent le 1 octobre 1924 à Pontigny (Yonne) une nouvelle Ecole-Foyer sous le patronage sympathique de M. Paul DESJARDINS. Voici le début de leur manifeste :

« Former des hommes qui portent en eux-mêmes le principe et la règle de leur conduite, c'est pour une Société la question suprême. Résolue, elle rendrait simples toutes les autres : négligée, elle frappe d'inefficacité toutes les reconstructions sociales. Cette œuvre perpétuelle de la formation de l'homme est à reprendre aujourd'hui par les fondations, et il faut la commencer dès l'enfance. Les «réformes de l'enseignement », dont on a fait grand bruit, n'ont pas même déblayé le problème. D'ailleurs l'Université officielle, qui ne peut se mouvoir qu'en masse, à coups de décrets, et que la neutralité oblige à ne pas prendre parti sur ce qui donne un sens et un centre à la vie, n'est en mesure ni d'innover, ni d'approfondir. Il faut que des initiatives privées indiquent ce qui est à faire. »

BELGIQUE

Nous apprenons, avec étonnement et regret, que la « *Child Health Section* » a terminé son activité en Belgique et que l'œuvre sera continuée sous les auspices du Ministère des Sciences et des Arts.

Cette œuvre, section de la *C. R. B. Educational Foundation*, avait été créée en Belgique par Herbert HOOVER, en avril 1923, dans le but de répandre parmi la population de meilleures habitudes d'hygiène et d'aider ainsi à la régénération de la race fortement éprouvée par les privations de la guerre. Elle s'adressait directement aux enfants dans les écoles, en les encourageant à jouer le « Jeu de la Santé ». Celui-ci, ainsi appelé pour éveiller l'intérêt des enfants, était basé sur les mensurations et pesées mensuelles (données concrètes pour constater un développement normal) et sur l'observance journalière d'un nombre déterminé de règles d'hygiène qui, au lieu d'être enseignées de façon sèche et théorique, prenaient leur place dans les leçons et les activités journalières. Le Jeu de la Santé est encore inspiré d'une bonne compréhension de la psychologie des petits ; il répond à leur besoin d'action, il développe aussi leur volonté, leur sens de responsabilité et de solidarité. Par là, il atteint non seulement son objet principal qui est de rendre les enfants, futurs citoyens, physiquement plus forts, mais contribue aussi à leur développement moral.

Le mouvement de la *Child Health Section*, dirigé avec autant de tact que d'énergie et d'intelligence par Miss HARRISON et Miss GAVIN avait déjà pris en Belgique un développement considérable dans les écoles, tant officielles que catholiques ; plus de 110,000 enfants, d'après les statistiques de fin d'année, jouent le « Jeu de la Santé », c'est-à-dire s'appliquent chaque jour, avec joie et persévérance, à bien se laver, boire du lait et suivre les autres règles prescrites. Nombre d'instituteurs, de médecins, de parents se réjouissaient de cette heureuse initiative qui rompait avec l'ennuyeux enseignement livresque de l'hygiène, qui ne conduisait, d'ailleurs, à aucun résultat pratique ; nombre d'autres voyaient aussi là une transition possible vers l'application des méthodes actives dans d'autres branches.

Pourquoi, alors, mettre une fin aussi brusque que prématurée à un mouvement commencé sous de si heureux auspices et se développant avec une rapidité qui permettait d'espérer, au bout de quelques années, des résultats tangibles et durables ? Parce que, paraît-il, certaines organisations belges existantes prétendent pouvoir réaliser elles-mêmes son programme, sans l'appui américain. Si cela est, on comprend la décision de M. Herbert HOOVER.

Ce que l'on comprend moins, c'est l'attitude des dites organisations qui semblent délibérément écarter un concours aussi précieux au point de vue social que financier ! D'autre part, il est sans doute trop tôt pour que le travail, qui en était encore à la période d'expérimentation, soit repris par l'enseignement officiel où il court le risque de devenir bien vite la proie du système et de la routine.

Tout en rendant hommage au fondateur de la *Child Health Section* et à ses dirigeantes, Miss HARRISON et Miss GAVIN, et en les félicitant des merveilleux résultats obtenus, nous déplorons de voir finir aussi tôt une campagne dont toute la population était appelée à éprouver les heureux effets.

*

Le Bureau international des Ecoles nouvelles vient de recevoir une nouvelle recrue. Il s'agit de l'« Orphelinat rationaliste » de Bruxelles (346, Chaussée d'Alsemberg, Forest).

Déjà lors du Congrès de Villebon, en avril dernier, le Dr O. Decroly nous avait dit tout le bien qu'il pensait des méthodes d'auto-éducation appliquées dans cette école modèle. La directrice, Mlle Jeanne Deschamps, s'était formée à la méthode Decroly en dirigeant durant quatre ans la petite école de la rue de l'Ermitage, à Bruxelles. Mais elle a su la perfectionner sur bien des points. Avec une ingéniosité très grande et une connaissance aiguë de l'âme enfantine, elle a établi un système de fiches-questionnaires qui conduisent l'élève pas à pas sur la voie de l'expérimentation personnelle.

Mlle Deschamps vient d'ailleurs de publier un opuscule de 141 p. in-16 chez Lamertin, éditeur à Bruxelles. Il est intitulé : **L'auto-éducation à l'Ecole** appliquée au programme du Dr Decroly. Ce dernier dit très justement, dans la préface, que l'enseignement collectif coercitif (celui qui ne naît pas spontanément des besoins des enfants de travailler en groupes) a fait son temps. Chacun doit pouvoir marcher « selon son rythme et ses aptitudes. Le maître se contente de surveiller le résultat et de proposer la tâche nouvelle ».

Cela est évident à quiconque connaît de près les enfants. Encore fallait-il fixer la technique de cette méthode en ordre dispersé. La contribution de Mlle Jeanne Deschamps est un commencement précieux. Elle montre la voie à suivre.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles est heureux d'accueillir l'« Orphelinat rationaliste » de Bruxelles et compte entretenir avec sa directrice les rapports les plus étroits, afin de contrôler et de préciser les étapes de l'évolution enfantine et les méthodes à employer pour que cette évolution se produise sans heurt, sans hâte, sans perte de temps, selon son rythme, son harmonie et sa beauté.

TCHECOSLOVAQUIE

Nos lecteurs savent que M. Jean Dupertuis, Directeur du Bureau International des Ecoles Plein Air, a été invité par la Direction des Bundeserziehungs Anstalten de Vienne, à visiter à fond pendant plusieurs mois de 1923, les nouveaux Internats d'éducation de la Confédération autrichienne. Sur tout ce mouvement de rénovation pédagogique en Autriche, M. Jean Dupertuis vient de terminer un livre qui paraîtra, nous l'espérons, cet hiver, sur l'Education Nouvelle Publique (Ecole Unique et Ecole Active).

A son tour, le gouvernement tchécoslovaque a invité M. Dupertuis à passer tout l'hiver 1924 en Tchécoslovaquie pour y visiter les trois nouvelles classes d'essai, dites « écoles libres » de Prague, ainsi que les deux écoles nouvelles tchécoslovaques, l'école ouvrière publique de Kladno, dite « Ecole libre du travail » et la très admirable école nouvelle privée de Krusko, entretenue par les fonds des légionnaires tchécoslovaques et destinée aux 80 orphelins des héroïques légionnaires de l'odyssée tchécoslovaque [1].

D'autre part, le Dr Girsa, ministre plénipotentiaire chargé des affaires russes au ministère tchécoslovaque des affaires étrangères, a prié M. Jean Dupertuis de visiter pendant plusieurs mois, à Moransko Trebova, en Moravie, et Strasnice (Prague), les deux grandes écoles d'enfants réfugiés russes, entretenues complètement par le gouvernement tchécoslovaque et destinées à un millier d'enfants russes réfugiés. La sombre histoire de ce mouvement d'exil des élèves russes intéresse l'histoire pédagogique d'après guerre. M. Jean Dupertuis qui prépare un livre sur « l'Exil des Ecoles russes », montrera par des exemples saisissants que lui ont confiés les élèves de ces écoles, le tragique sort de ces enfants russes qui ont passé la plupart par des affres épouvantables, avant d'avoir trouvé dans le pays hospitalier de Tchécoslovaquie le refuge définitif, l'éducation complète et les soins dévoués.

Enfin, M. Jean Dupertuis a été appelé d'une part, à donner à l'Université de Prague, sous les auspices de la Faculté de Philosophie, quatre conférences publiques sur les Ecoles Nouvelles et les Ecoles Plein Air et d'autre part, sur l'important mouvement de rénovation pédagogique en Autriche trois causeries aux étudiants et auditeurs de l'Institut pédagogique russe de Prague. A l'issue de ces conférences, il a été décidé que deux groupes d'éducation nouvelle, l'un russe, l'autre tchèque, seraient constitués pour prendre part à notre IIIe congrès de 1925. Les conférences de M. Jean Dupertuis, qui ont été traduites en russe et en tchèque, ont paru dans la revue pédagogique russe « L'Ecole russe à l'étranger » (nos de mai et de juin 1924) et paraîtront prochainement à Prague en une brochure, publiée en tchèque et intitulée « Le Mouvement d'éducation nouvelle ».

(*Communiqué*).

[1] Nous espérons publier dans un de nos prochains numéros un article de M. Jean Dupertuis sur « l'Education Nouvelle en Tchécoslovaquie ».

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Alice Descoeudres : **Ce que pensent les enfants : II. Richesse et Pauvreté** (Neuchâtel, Editions Forum, 1924, 1 volume in-12° de 245 p., 4 fr. s.)

Nous avons annoncé, p. 54, la série de volumes que Mlle Descoeudres consacre à ses enquêtes auprès de la jeunesse des écoles. L'ouvrage que voici aborde des sujets brûlants. Ce ne sont pas les enfants que nous examinons, c'est nous-mêmes à travers leurs regards et leurs jugements. Et ces regards sont impitoyables, comme leurs jugements

d'une sévérité mordante. Dans ces conditions, une notice bibliographique risque de tourner en plaidoyer *pro domo*. Nous ne cèderons pas à cette tentation. Bien plus, nous confesserons humblement que ces réquisitoires d'enfant sont justes. Nous avouerons, à notre honte, que nous tolérons dans notre société moderne beaucoup plus d'injustices qu'il ne sied, beaucoup plus de conventions injustes que nous ne l'imaginons. « Le monde social est mal fait, disent les enfants dans leur ingénuité, il faut le refaire. » Pourquoi ces mêmes enfants, si « désintéressés » quand ils sont petits, changeront-ils d'opinion, une fois devenus grands et « intéressés » au point d'avoir l'épiderme moral aussi épais que le nôtre ? Mystère ! — Mystère dont le régime scolaire actuel : dogmatisme, autoritarisme, nous donnera peut-être la clef. Cela, Mlle Descoeudres ne le dit pas. Son socialisme idéaliste se borne à jouir du témoignage de beaucoup d'entre « ces petits » auxquels le Christ nous compare à notre honte et auxquels il voudrait nous voir devenir pareils. Ajoutons cette confession aux autres et — une fois de plus, déclarons-le, comme Caton dans son *ceterum censeo* — transformons l'école !

*

Eve Vajkaï : **Les ouvroirs d'enfants** (in-16°, 80 p., 8 illustrations. Publié par l'Union internationale de secours aux enfants, 1 fr. or).

Ce petit livre, écrit d'une plume alerte, donne des renseignements pratiques des plus précieux sur les admirables ateliers que l'auteur a ouverts à Buda-Pest. On y trouve des récits émouvants et des observations d'une psychologie très pénétrante. Citons ici simplement ces quelques lignes tirées du chapitre : « Le développement de l'aptitude créatrice chez l'enfant » : « C'est peut-être chez moi une idée fixe qui manque de fondement, mais je crois fermement que le développement des facultés créatrices est un moyen de relever l'humanité et qu'on n'y prête généralement pas une attention suffisante dans les écoles. Je voudrais que l'ouvroir permette aux enfants d'exercer ces facultés, ne serait-ce que pour le contentement, la joie qu'on ressent après avoir créé quelque chose, même si ce n'est qu'une petite corbeille, un morceau de dentelle. On n'en doute pas en voyant le petit visage rayonnant d'une fillette au moment où elle détache du coussin le napperon terminé.

« A l'ouvroir des Fabriques de machines de l'Etat, il est permis aux garçons chaque mardi de tailler dans un morceau de bois qu'ils reçoivent gratis un objet de leur choix. Ils en sont heureux, et d'anciens élèves des ouvroirs, aujourd'hui apprentis à l'usine, ne voudraient pas manquer un mardi. Fatigués de leur travail journalier à l'usine, ils viennent se récréer à tailler et colorier un cache-pot, un escabeau ou quelque jouet pour leurs petits frères ».

A notre époque où l'on parle beaucoup de la valeur du travail pour former le caractère, on a souvent de la peine à attirer à l'école et à y retenir les enfants indigents. Etablir des ouvroirs du genre de ceux de Mme Eve Vajkaï, ne serait-ce pas s'assurer la faveur à la fois des enfants et des parents : ceux-ci par l'appât d'un gain, si faible soit-il, et d'un apprentissage qui ne laissera pas leur progéniture dépourvue en face de l'existence ? En regard des orphelinats pratiquant le *self-supporting system*, les ouvroirs, où les enfants, loin d'être exploités, s'habituent au travail dans une atmosphère hygiénique et moralement saine, sous la direction d'adultes compétents, nous paraissent être un gros appoint pour tendre à la solution de la question sociale. C'est « l'école du travail productif » rendue conforme aux revendications de la psychologie de l'enfant. Il faut féliciter très chaudement Mme Eve Vajkaï de son initiative et des résultats obtenus ; ils sont tout ce qu'il y a de plus encourageants.

*

Peter Petersen : **Allgemeine Erziehungswissenschaft** (Berlin et Leipzig, Walter de Gruyter, éd., 1924, 1 vol. in 8° de 276 p.).

M. P. Petersen est l'un des fondateurs des fameuses *Gemeinschaftschulen* de Hambourg. Il fut un des participants les plus assidus du II° Congrès international d'Education nouvelle à Montreux en 1923. Depuis lors il a été appelé à remplacer M. Rein à la tête du fameux séminaire pédagogique d'Iéna. Dans le traité touffu qu'il publie aujourd'hui, il montre les rapports entre l'individu et la société sous ses différentes formes : famille, société économique, Etat, Eglise, peuple et humanité. Il aboutit, comme de juste, à la conception de la libre communauté scolaire.

« La réalisation pratique de la libre communauté scolaire, déclare-t-il en substance, incombe à la famille et à l'instituteur. Education signifie adaptation, union consciente et inconsciente de la vie en communauté. Toute personne ou toute institution poursuivant un but particulier ne saurait réaliser un idéal de ce genre. L'Etat emploie la contrainte et l'Eglise manifeste son intolérance. L'un et l'autre ne sauraient produire un épanouissement complet de la nature humaine, car la condition primordiale en est la liberté.

« Seuls la famille et l'instituteur doivent coopérer dans les affaires internes et externes de l'école. La famille est l'intermédiaire entre l'individu et l'Etat; son intérêt n'est pas borné à certains aspects de la vie, mais il embrasse la vie entière. La famille seule s'intéresse pleinement à la jeunesse et cet intérêt englobe ceux de l'Eglise, de l'Etat et de la communauté civique.

« L'instituteur et l'institutrice collaborent étroitement avec la famille. Ils se sont voués de bonne heure à la jeunesse et se sont perfectionnés au point de vue didactique et technique. Mais leur tâche est autrement grande : elle doit contrebalancer ce qu'il y a nécessairement d'égoïste et d'unilatéral dans l'éducation, en prenant comme centre d'intérêt, toujours et en toute chose, le peuple en son entier. Le maître n'est pas là pour tel ou tel enfant, mais tous les maîtres sont là pour tous les enfants.

« Pour que l'éducateur puisse remplir son rôle de façon efficace, il doit être libre de toute contrainte qui pourrait s'exercer de l'extérieur sur son travail; il doit rester éloigné, par conséquent, de toute politique de parti, de toute clique, etc. Mais la communauté doit lui assurer la possibilité de devenir libre, intérieurement, et de le rester. Ce n'est qu'alors qu'il réalisera pleinement l'éducation commune, par le moyen de l'école libérée de toute influence arbitraire ».

*

Le fascicule N° 25 (30 avril) du *Bulletin international de la Protection de l'Enfance* (Bruxelles, 2, Av. Galilée) se compose, comme les précédents, des documents préparatoires à la troisième session ordinaire de l'Association qui a eu lieu en juillet 1924 à Paris.

Citons parmi les articles ceux, tout à fait remarquables, de M. Tullio Rossi-Doria, Professeur à Rome, sur les mesures à prendre contre la débauche infantile et de M. Ettore Levi, membre du Conseil supérieur d'hygiène du royaume d'Italie, directeur de l'Institut d'hygiène, de prévoyance et d'assistance sociale à Rome, sur l'enseignement sexuel. Miss Jean Lee Hunt de New-York y donne une nouvelle étude très serrée et documentée sur les écoles et classes en plein air (p. 320).

Contentons-nous de citer quelques passages des rapports de M. Rossi Doria (p. 299) et de M. Ettore Levi (p. 437).

Voici ce que dit le premier :

« Quand le développement physique s'effectue normalement, et que l'enfant, sain, se livre vigoureusement, dans la maison et dans l'école saines, aux saines activités musculaires et cérébrales de son âge, il n'y a pas lieu de craindre qu'il se précipite ensuite dans le libertinage juvénile, au moment où s'éveillent en lui les premières sensations sexuelles. Celles-ci, en effet, ne suffisent pas pour le distraire des susdites activités, qui donnent à l'enfant et à l'adolescent, avec le sentiment de la santé, de la force, de la joie, la satisfaction du devoir accompli, du but atteint, du succès obtenu dans son propre champ d'action, dans le monde qui est le sien.

«Le centre du problème est, selon nous,... le développement spontané et volontairement discipliné d'activités musculaires et cérébrales propres à cet âge, harmonieusement combinées et appliquées à un utile travail social.... Il n'y a rien de plus pernicieux que la précocité pour la santé physique et morale de l'homme... Il faut réserver à chaque activité un but utile et une place déterminée dans le plan de l'organisation des activités sociales... Le travail social des enfants et des jeunes gens n'est pas du tout négligeable, non seulement au point de vue de l'autoéducation juvénile à laquelle il donne lieu, et qui est la seule vraiment apte à élever le degré d'éducation civique d'un peuple, mais par l'utilité effective qui peut la rendre précieuse dans chaque domaine.

«Les enfants et les jeunes gens, s'ils sont bien organisés, peuvent répondre beaucoup mieux à cette mission, car ils sont en état de fournir une contribution précieuse à l'organisation sociale des forces féminines de conservation et d'affinement moral de l'espèce. Ces idées ne pourront sembler hardies ou trompeuses qu'à celui qui n'a pas étudié à fond les problèmes de l'éducation, et ceux encore plus complexes de l'économie politique dans ses rapports avec le développement progressif de l'éthique non seulement individuelle, mais encore et surtout sociale ».

Quant à M. Ettore Levi, il déclare :

«L'éducation morale doit constituer à la fois la base et couronnement de toute œuvre d'éducation sexuelle en s'associant logiquement à l'enseignement de la biologie, de l'hygiène physique et de la prophylaxie, de manière à provoquer la solution des problèmes sexuels (individuels, familiaux et collectifs), interprétant le sexe comme une force constructive de la vie humaine».

*

Dans *The World's Children*, revue trimestrielle pour la protection de l'enfant au point de vue international (avril 1924, Gordon Street, 26, London, W.C.1), M. Armstrong Smith qui fut le premier directeur d'Arundale School, à Letchworth, raconte qu'en sa qualité d'organisateur du *Save the Children fund*, il a visité plus de vingt-trois pays. Bien qu'il y ait vu beaucoup de misère, il a remarqué, à côté de cela, que, dans presque tous les pays, un esprit nouveau en faveur d'une nouvelle Education se fait jour. Et son article a pour titre: *Le progrès mondial par l'Enfant.*

Smith parle de ses propres expériences comme enfant. Il a subi toute la rigide discipline des Ecoles — des soit disant « bonnes » Ecoles — de l'Etat. Les punitions, la discipline féroce qui, dit-il, a dû certes avoir, dans bien des existences, des conséquences fâcheuses, l'ont encouragé, une fois grand, à être maître d'école. Mais son mot d'ordre serait « joie et liberté ».

Il fit ses premières expériences dans une école primaire des îles Havaï où il eut sous ses ordres 650 garçons et filles d'au moins dix nationalités.

Les expériences qu'il fit le conduisirent à cette conviction que le maître doit se départir de l'attitude du pédagogue. Il faut laisser l'enfant développer son propre moi, au lieu d'insister sur des méthodes et des idéals qui ne sont pas les siens. Etre pour lui un guide, oui, mais encore à un degré minime. Il ne faut pas entraver l'enfant. L'idée d'entr'aide devra être développée, mais sur un plan international, mondial. C'est ainsi que nous arriverons à créer un monde nouveau. C'est sur ces principes que Smith a basé son travail d'éducateur. Il est très encourageant que cette conception gagne du terrain dans le monde entier. La jeunesse prend le gouvernail. L'adulte ne peut plus s'arroger tous les droits à la sagesse. Dans un sens bien réel on a pu dire : «Vastes sont les pensées de la jeunesse».

L'esprit de la nouvelle Education est très vif en Australie. Lorsque Smith y fut invité à parler devant 5 à 600 étudiants d'un séminaire sur les idées nouvelles en Education, ils manifestèrent un vif intérêt à entendre parler des expériences faites en matière de coéducation et ils semblaient tous prêts à adopter et à essayer les nouvelles méthodes.

En Afrique du Sud, en Australie, dans les dominions britanniques, Smith a trouvé de la part des autorités et du corps enseignant beaucoup de sympathie et de compréhension.

Smith estime que deux facteurs sont nécessaires pour le succès d'un système idéal d'éducation : 1° la coéducation et 2° le développement du sentiment de mépris à l'égard de l'intolérance, sous quelque forme qu'elle se manifeste. H.

Avis

Le manque de place nous oblige à renvoyer à janvier 1925 un grand nombre d'articles, nouvelles diverses et analyses de livres et de revues qui sont prêts. Puisse l'an prochain être plus favorable à notre revue et à la cause qu'elle défend. L'avenir — répétons-le une fois de plus — sera ce que le fera la jeunesse d'aujourd'hui. Un avenir heureux ne peut naître que d'une enfance heureuse. Un avenir de justice et de force ne peut naître que d'une jeunesse forte et juste.

Pour l'Ere Nouvelle (Table des Matières de l'Année 1924)

N° 9 JANVIER

	Page
Notre Ligue	1
J. Delgoffe : Le classement des élèves et la mesure du rendement qu'ils fournissent	2
Ch.-Louis Baudouin et Ad. Ferrière : Effort et Autosuggestion	6
Dr Victor Pauchet : Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères?	8
Un programme d'Ecole nouvelle aux Etats-Unis par M. William-M. Finke	9
Dr G. Kerschensteiner : L'intérêt en pédagogie	10
Nouvelles Diverses	11
Livres	13
Revues	14

N° 10 AVRIL

Notre Ligue : Villebon	21
Beatrice Ensor : L'Esprit du temps nouveau	22
Ad. Ferrière : Progrès actuels en faveur du Mouvement de l'Education nouvelle	23
La Déclaration de Genève sur les Droits de l'Enfant	24
Jean Dupertuis : Les Ecoles Plein Air I	25
Nouvelles Diverses	28
Livres	29
Revues	34

N° 11 JUILLET

	Page
Notre Ligue	41
Beatrice Ensor : Notes de voyage	42
Citations tirées de « Créer » par Edouard Herriot	43
Edith Cooper : Un programme d'enseignement biologique	44
E. C. : L'Ecole rénovée de Milan	46
E. H. : Une Ecole miraculeuse (à Mexico)	47
Nouvelles Diverses	50
Livres	52
Revues	57

N° 12 OCTOBRE

Notre Ligue	61
Dr O. Decroly : Expériences d'éducation nouvelle à La Haye	62
Louise Briod : La Méthode Montessori dans les Ecoles primaires du Tessin	65
Jean Dupertuis : Les Ecoles Plein Air II	68
T. L. Vaswani : L'idéal éducatif aux Indes	71
Ad. Ferrière : Jan Ligthart par W. Gunning	72
Nouvelles Diverses	76
Livres et Revues	77
Table des Matières	80

RAPPEL

IIme CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION NOUVELLE

Montreux, Août 1923

(Fascule 8 de " Pour L'Ère Nouvelle ")

	Page
I. Ad. Ferrière : *Discours d'inauguration*	73
Chronique du Congrès	79
Hermann Tobler : *L'Ecole du Livre et l'Ecole de l'Entr'aide*	80
Alice Jouenne : *L'Enfant devant la Nature*	82
Roger Cousinet : *L'auto-éducation et le travail collectif*	86
John Eades : *Le système Dalton dans les Ecoles primaires*	89
Henry Wilson : *Le travail et l'éducation dans dans leur rapport avec la Société des Nations*	90
Hélène Rauchberg : *Influence de l'Education civique sur l'Evolution morale de l'Etat*	92
Elsa Benedict : *Développement de la Croix-Rouge de la Jeunesse aux Etats-Unis*	93
II. Ecoles publiques rénovées.	
Georges Bertier : *L'utilité de l'Ecole nouvelle pour l'Ecole publique*	97
Otto Rommel : *Les Instituts d'Education de la Confédération autrichienne*	100
Otto Glœckel : *La réforme scolaire en Autriche*	103
Victor Fadrus : *L'esprit nouveau dans l'Education en Autriche*	105
Peter Petersen : *Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg*	106
Stanwood Cobb : *L'Association pour l'Education progressive et le mouvement des Ecoles nouvelles en Amérique*	109
J. Vavra : *L'unification de l'Enseignement en Yougoslavie*	110
III. Le point de vue des psychologues.	
Emile Coué : *Suggestion et Autosuggestion*	111
Charles-L. Baudouin : *Les Souvenirs d'Enfance*	114
Dr O. Decroly : *Comment l'Education intellectuelle contribue à sublimer les tendances*	116
Dr C.-G. Jung : *Education et analyse psychologique*	118
Id : *Types psychologiques*	122
IV. Questions connexes.	
O. Cizek : *Créations d'art spontanées chez l'enfant*	127
Emile Jaques-Dalcroze : *La gymnastique rythmique*	129
Marguerite Streicher : *L'Education physique et la conduite de la vie*	130
Hélène Scheu-Riesz : *Littérature universelle pour enfants*	132
Elsa Koehler : *L'enseignement des langues vivantes basée sur la psychologie expérimentale*	134
V. Coup-d'œil d'ensemble.	
Beatrice Ensor : *Discours de clôture*	137
Notes sur la séance de clôture (Elisabeth Rotten, H. Baillie-Weaver, etc.)	140
Bref compte-rendu du Congrès	141

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B.I. E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50

L'Education dans la Famille, IIIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.52 (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : Les Origines, tome II : **Principes et applications,** Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. IIe éd. (En France, fr. 20) Fr. 11.—

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique,** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 . . . . . Fr. 3.75

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald,** Genève, Pélisserie, 18 . . . . . Fr. 2.50

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

A New Magazine

Progressive Education

A QUATERLY REVIEW OF THE NEW EDUCATION MOVEMENT IN THIS COUNTRY AND ABROAD

Published by
THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION
Washington, D. C.

Suscription dollars 2, including membership in the Association.

Sample Copy sent upon request. Price 50 c.

" Documents Pédotechniques "

Publiés par la Société belge de pédotechnie
Rue Rollebeek, 22, Bruxelles.

Abonnement : 7.50 fr. belges par an pour cinq publications au minimum.

Lire dans le fascicule 2 de 1924

Une expérience d'Ecole active en Angleterre

Par E.F. O'NEILL
avec introduction de M. Ad. Ferrière

Une lecture attachante au plus haut point !

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.

Semestre d'hiver : 21 octobre 1924 - 21 mars 1925.
Semestre d'été : 4 avril-4 juillet 1925

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

INSTITUT J. J. ROUSSEAU

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

4, Rue Charles-Bonnet — GENÈVE

BUT

L'Ecole a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la dietatique.

Depuis sa fondation en 1912, l'Institut J.J. Rousseau a préparé des *directeurs* et *directrices d'école* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires pédologiques* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *éducateurs d'enfants anormaux*, des agents d'œuvres sociales pour la *protection de l'enfance* et *l'orientation professionnelle*, des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des petits, Kindergarten, etc.). Pour ces dernières l'Institut a organisé un ensemble complet de cours théoriques et pratiques avec stage à la Maison des Petits. Une section de *techno-psychologie* (psychologie appliquée à l'industrie et au commerce) prépare des psychologues-experts.

Semestre d'Hiver (15 octobre 1924 - 22 mars 1925) : *Psychologie de l'enfant.— Education des petits.— Maison des petits.— Pédagogie expérimentale.— Pathologie de l'enfance.— Education des anormaux.— Protection de l'enfance — Orientation professionnelle.— Psychologie du travail.*

TRAVAUX

L'Institut J.J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. En dehors des cours ci-dessus annoncés, les élèves sont associés, dans la mesure du possible, aux travaux scientifiques poursuivis.

L'Institut a organisé des *consultations médico-psychologiques* gratuites ainsi que des consultations d'*orientation professionnelle*.

D'emblée l'école a pris un caractère international. Les élèves venus de toutes parts ont montré que sa fondation répondait à un besoin largement ressenti.

Les **Jeux éducatifs** édités par l'Institut J.J. Rousseau sont en dépôt, 4, Rue Charles-Bonnet, Genève.

L'**Educateur** lui sert d'organe et le met en rapport avec ses collaborateurs. (Payot, éd., Lausanne).

La **Collection d'actualités pédagogiques** qui comprend des monographies originales (Godin, Baudouin, Rouma, Lemaître, Nussbaum, Decroly, Evard, Faria, Duvillard, Ferrière, Fontègne, Artus, Descoeudres, Regard, Jentzer, Gunning, Bovet, etc.) et d'importantes traductions (Fœrster, Montessori, Baden-Powell, Dewey) paraît sous les auspices de l'Institut J.J. Rousseau. (Delachaux et Niestlé, éd., Neuchâtel et Paris).

L'Institut reçoit des élèves des deux sexes d'au moins 18 ans.

Directeur : M. Pierre Bovet, *Professeur à l'Université. Pour programmes, etc., s'adresser à l'Institut.*

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE - "LA CHATAIGNERAIE" sur Coppet près GENÈVE

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique. — Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc. — Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes ; salles de bain et douches ; éclairage électrique ; chauffage central, etc. — La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers ; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans. — Sections littéraire, scientifique et commerciale. — Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus llustré, s'adresser aux directeurs M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses) ; par page entière, Fr. 100.— par insertion
Rabais de 20 % pour 4 insertions.

SOCIÉTÉ GÉNÉRALE D'IMPRIMERIE, 18 PÉLISSERIE, GENÈVE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :
ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Chemin Peschier, 8, Champel-Genève.
ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
ÉDITION ALLEMANDE : ÉLISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. PAUL FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*

BELGIQUE : M. le Dr O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*

SUISSE : M. AD. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Écoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

La « Semaine de Villebon ».
Conférences et Discussions.

❦ ❦ ❦

Livres et Revues.
Nouvelles diverses.

"Pour l'Ere Nouvelle" est la revue des pionniers de l'éducation

4e Année **HORS SÉRIE** N° 13

Prix de ce Numéro : 3 frs français

ADMINISTRATION : Mme J. HAUSER
18, Avenue de l'Observatoire, PARIS - VIe

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ere Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 8, CHAMPEL-GENÈVE

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J. J. Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « *Pour l'Ere Nouvelle* ». Le numéro de juillet 1922 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 0 fr. 50 suisses, port en plus).

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Genève, Pélisserie, 18, 1920, 0 fr. 50 suisses).

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Écoles nouvelles.

4me Année. — No 13 Hors série

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

The New Era
organe anglais de la Ligue publié par Mrs Beatrice Ensor (11, Tavistock Square, Londres W. C. 1.)

RÉDACTEUR EN CHEF :
Ad. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU (ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION) DE GENÈVE

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten (Behrenstrasse 26 a. Berlin, W. 8.)

RÉDACTEUR POUR LA FRANCE :
M. Paul FAUCONNET
PROFESSEUR A LA SORBONNE

RÉDACTEUR POUR LA BELGIQUE :
D. Ovide DECROLY
PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ DE BRUXELLES

Administration : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6e.
Abonnement : 12 fr. français par an — Ce numéro 3 francs.
Chèque postal suisse : Ferrière, Vevey, IIb 189.

LA "SEMAINE DE VILLEBON"

Un printemps radieux. Une température douce. Un parc immense. Des bois somptueux où coule une source auprès de laquelle se reposa sainte Geneviève, lors de la délivrance de Paris. Un château accueillant qui remonte à l'an 1100, où, vers 1570, Nicolas de Thou fit l'éducation du futur Henri IV, et où, depuis 1920, M. H.-B. Hawkins, fondateur de l'Ecole, à Liancourt, en 1901, ainsi que M. Jean Neel et leurs collaborateurs, font l'éducation de jeunes Français selon les directives de Cecil Reddie et d'Edmond Demolins; tel fut le cadre de notre réunion de Pâques.

Le petit noyau d'éducateurs et d'éducatrices qui vécut dans une intimité charmante du 22 au 27 avril m'a chargé de dire — de redire, plutôt — sa reconnaissance à M. le Colonel Renard, président du Conseil d'administration de l'Ecole de l'Ile-de-France, à M. Jean Neel, directeur; à M. Jacques Reynaud, qui fut notre secrétaire actif et qui témoigna à chacun une bonne grâce exquise, aux Dames de Maison, à chacun et à chacune; car, en vérité, chacun et chacune firent en sorte que la réception fût parfaite. Et telle elle fut.

Outre les « congressistes internes », il y eut chaque jour un appoint de Parisiens. Les uns arrivaient dès 10 heures et demie. D'autres se joignaient à nous à 3 heures. Avec plusieurs d'entre eux aussi nous avons noué des liens étroits. Tant il est vrai que rien n'unit les cœurs autant et si bien que le travail pour une même cause; mieux que cela: la dévotion à un même idéal.

La place m'est mesurée ici comme le temps nous fut mesuré à Villebon. Je ne veux pas, toutefois, rendre compte de nos séances sans avoir rendu hommage, au préalable, à nos musiciens. M. Bilstine, violoncelliste, fut tout simplement prodigieux; de cette vaste salle de théâtre, austère et sonore, il fit un temple de l'art et suscita une émotion

intense. Mlle Livowsky fit preuve aussi, comme pianiste, d'un art émouvant. Quel plus beau prélude eût-on pu rêver pour nos études: la religion de l'art et la religion de la science s'unissant à la religion de l'amour pour glorifier l'Enfance, pour la rendre belle, noble et généreuse et l'amener à servir ce Dieu intérieur qui anime tout homme et qui est tout Harmonie et tout Amour!

I. Comment concilier le postulat moderne de la psychologie : respecter l'individualité de l'enfant et ses besoins, avec les exigences actuelles de l'enseignement collectif dans les écoles publiques?

La première séance fut présidée par notre amie, Mme Alice Jouenne:

Les préjugés sont contre nous, dit-elle; l'administration et la routine sont contre nous. Beaucoup de parents aussi. On nous objecte qu'avec nous les enfants jouent au lieu de travailler. Il y a six mille ans que l'axiome biblique a présenté le travail comme un châtiment. Il serait temps de tourner la page! Trop d'éducateurs se font une conception périmée de l'ordre et du travail. Fraternité et joie, telles doivent être les bases nouvelles de l'école.

Après quelques mots de bienvenue de M. le Colonel Renard qui, comme militaire et comme ingénieur, apprécie l'éducation pratique et virile des Écoles nouvelles, M. Jean Neel nous a raconté l'histoire de Villebon et celle de l'Ecole de l'Ile-de-France.

Celle-ci, chassée de Liancourt par les Allemands, se réfugia d'abord à Blonville dans le Calvados, puis à Etrépagny dans l'Eure; enfin, grâce au concours de philanthropes américains et de familles françaises apparentées aux anciens élèves de l'Ecole, elle put se fixer dans ce cadre historique merveilleux, en pleine campagne et pourtant à deux pas des ressources de Paris. La préparation au baccalauréat ne permet pas aux écoles françaises d'innover en matière de programmes et de méthodes, mais la vie familiale, l'autonomie des écoliers, les travaux et les jeux en plein air font de l'Ecole de l'Ile-de-France un séjour éminemment favorable aux jeunes gens. D'ici peu, des habitations nombreuses et une vaste cour, actuellement affermés, reviendront à l'école. On y créera des sections agricole et technique, et plusieurs hectares de prairies seront prêtés aux lycées de Paris pour servir de terrains de sports.

Mrs Beatrice Ensor, longuement acclamée, prend la parole. Elle adresse un hommage à Mr. Baillie-Weaver, retenu en Hollande par la maladie.

En Angleterre, nous aimons les petits congrès. On fait connaissance. On communique ses expériences. On apprend celles des autres. Plus importante que la réforme administrative est celle de l'esprit de l'éducation. Il faut libérer l'enfance du régime des examens et du bourrage. Il faut la laisser croître sous le soleil afin de libérer les puissances spirituelles. Les résultats merveilleux obtenus prouvent que c'est la voie véritable à suivre pour atteindre à la maîtrise de soi.

Et Mrs Ensor fait l'historique de notre Ligue, de nos congrès et de nos trois revues.

L'accueil enthousiaste que je viens de recevoir à Copenhague, à Stockholm et à Göteborg m'est une garantie que, un peu partout, les parents et les maîtres sont las du régime intellectualiste et aspirent à conduire l'enfance sur la voie de la fraternité, de la coopération et de l'amour. Mais il faut que tous les esprits novateurs s'associent étroitement et fassent une campagne intense pour éclairer l'opinion publique et hâter l'avènement de l'ère nouvelle que nous voyons approcher.

Enfin M. Ad. Ferrière:

Nous sommes ici des « amateurs » de l'enfance — au sens élevé du terme, — des praticiens de l'enseignement et des théoriciens, psychologues et médecins. Nous avons beaucoup à apprendre les uns des autres. Nous nous placerons à deux points de vue : 1° Comme citoyens et législateurs, comment pouvons-nous changer le cadre de l'école pour adapter celle-ci aux besoins de l'enfance? Comment pouvons-nous créer une opinion publique qui exerce une action sur les autorités scolaires? 2° Comme éducateurs à qui ce cadre est aujourd'hui imposé par la loi et par la société, comment tirerons-nous parti des circonstances pour faire en sorte que nos élèves aient le moins possible à pâtir du régime scolaire actuel? C'est ici que peut être utile un échange d'idées entre praticiens et théoriciens.

Chose curieuse, on a constaté que les praticiens novateurs les plus hardis, comme E. F. O'Neill en Angleterre, se rencontraient avec les théoriciens de la psychologie génétique partis du pôle opposé, celui de la pure expérimentation de laboratoire, tels John Dewey aux Etats-Unis. Cette même concordance — cette même convergence, dirais-je plutôt — a été observée à nos Congrès internationaux d'Education nouvelle, à Calais en 1921 et à Montreux en 1923. Cet échange fécond se poursuivra ici. Les théoriciens diront ce qu'ils ont fait et ce qui leur a réussi. Les théoriciens montreront à quoi les a conduits l'expérimentation.

A ce propos, il faut distinguer : il y a une expérimentation psycho-physiologique, à la façon de Wundt, et une expérimentation par vastes enquêtes, à la façon de Stanley Hall qui, pour utiles qu'elles soient à la science pure, sont d'un intérêt secondaire pour l'éducateur. D'autre part, il en est, parmi les théoriciens, qui sont des philosophes purs, voire des métaphysiciens à la façon de Herbart. De ceux-ci aussi, le praticien doit se défier. Ils versent trop souvent dans la logomachie. Seule jusqu'ici la psychologie génétique s'est montrée féconde pour le maître d'école, car, fondée sur des analogies biologiques contrôlées auprès d'enfants livrés à leur spontanéité native (pour autant que nos sociétés nous permettent d'en étudier de tels), elle est à l'éducation ce que la physiologie est à l'hygiène. Les problèmes qu'elle étudie : élan vital, répercussions de l'affectivité et de l'intellect sur l'activité, intérêt et effort, loi du progrès, loi biogénétique, hérédité, tempéraments et types psychologiques, sont de ceux qu'il importe par dessus tout aux éducateurs (maîtres et parents) d'avoir approfondis. Leur intuition en sera enrichie et rendue plus aiguë. Ils éviteront mille erreurs dans la vie de tous les jours. Ce sont ces erreurs accumulées qui sont le plus néfastes et non pas tant les horaires, les programmes et les examens. La preuve en est fournie par les éducateurs exceptionnels qui font œuvre excellente malgré ces obstacles indéniables. Ne cherchons pas tant à changer les cadres d'abord, dans l'espoir qu'après, le contenu sera meilleur.

Faisons en sorte que, le plus tôt possible, le contenu soit bon. Le trop plein de vie, inauguré par l'école active, fera de lui-même sauter les cadres désuets, tant il est vrai que la nature saine et forte, dans son expansion, est capable, comme la racine dans le bloc de pierre, de rompre toutes les entraves conventionnelles et artificielles. A l'œuvre!

II. La crise de la puberté.

Sous la présidence du Dr O. Decroly, le Dr Hugo Oltramare, de Genève, a parlé de la crise de la puberté:

La crise de la puberté ne se présente pas, comme on le croit habituellement, sous l'aspect d'un phénomène simple, elle est, au contraire, très complexe. On doit y distinguer plusieurs crises d'origine endocrinienne et une crise psychologique que la psychanalyse a admirablement mis en valeur. Les crises endocriniennes peuvent se classer de la façon suivante: 1° crise de la régression du thimus; 2° crise d'origine sexuelle; 3° crise de croissance, dans laquelle de nombreuses glandes à sécrétion interne semblent jouer un rôle important. La crise psychologique est appelée par la psychanalyse crise de retour.

Crise de régression du thimus. — Les recherches histologiques de Roger et Ghika, de Lucien et Parisot ont montré à côté de l'involution physiologique du thimus, une involution pathologique, sorte de crise de régression s'étendant environ de la dixième à la quinzième année. Les deux fonctions du thimus, fonctions lymphopolyétique et endocrinienne semblent être en jeu. Selon l'hyper ou l'hypofonctionnement de cette glande, des troubles peuvent être décelés chez l'enfant. Certains troubles sont uniquement d'origine physiologique, retard du développement des fonctions sexuelles, anémie, faiblesse générale; d'autres ont une cause nerveuse: lassitude, somnolence, asthénie. Cette crise, qui peut, jusqu'à un certain point, rappeler par son intensité la crise de la ménopause, doit être connue des psychologues et des pédagogues; dans l'intérêt de l'enfant, on doit en tenir compte.

Crise sexuelle. — La crise sexuelle, beaucoup plus connue, commence cependant longtemps avant les manifestations sexuelles caractérisées : apparition des règles chez les fillettes, pertes séminales des garçons; elles commencent avec le début des petits signes somatiques de la formation pubère. L'insuffisance orchidienne ou ovarienne se manifeste par un retard des caractères

secondaires de la sexualité, par la tendance à l'obésité, par les troubles vasomoteurs, bouffées de chaleur, migraines, et par un état nerveux: sauvagerie, mélancolie, tristesse. L'hyperorchidie et l'hyperovarie se manifestent par des symptômes contraires: précocité des caractères sexuels, maigreur, nervosité. Il faut tenir compte également de ces symptômes et se rendre compte que certaines manifestations nerveuses de l'enfant ne sont pas dues à de la mauvaise volonté de sa part, mais à des troubles dans la manifestation de sa formation sexuelle.

Crise de croissance. — La crise de croissance est une crise qui revêt un caractère polyglandulaire et, bien que les crises précédentes se rattachent à des phénomènes évidents de synergie endocrinienne, la crise de croissance nous oblige à envisager séparément un certain nombre de glandes. En première ligne, vient la thyroïde avec son action capitale sur le métabolisme et sur les phénomènes trophiques. L'insuffisance thyroïdienne nous révèle l'existence d'un nanisme myxœdémateux avec des troubles nerveux de psychasthénie et de neurasthénie. Son hyperfonctionnement, maladie de Basedow, nous donne au contraire des individus plutôt de haute taille avec une accélération de toutes les fonctions organiques.

La surrénale, par les études de Variot et Pironeau, nous montre un retard de croissance chez l'enfant que l'on nomme nanisme sénile et qui montre également le rôle important de cette glande sur le développement physique.

L'hypophyse, avec le gigantisme acromégalique infantile et sa contre-partie: le syndrôme adiposo-génital, témoigne également du rôle de ces sécrétions dans le phénomène de croissance. Toutes ces glandes, suivant leur hyper ou hypofonctionnement, amènent non seulement des troubles physiques dans le développement de l'individu, mais encore des troubles nerveux, et elles nous montrent par quelle période grave et trop méconnue l'enfant passe dans les années les plus critiques de son développement.

Crise psychologique. — Quant à la crise psychologique, nous pourront l'appeler, avec la psychanalyse, la période de retour. La première période de la sexualité infantile peut être considérée comme une période diffuse, inconsciente; elle apparaît déjà chez le bébé; elle a un caractère purement instinctif. Ensuite vient une seconde période dite période de latence; c'est à ce moment-là qu'apparaissent les refoulements avec le triple aspect de la censure: aspect esthétique: le dégoût, sens de la laideur; aspect moral: la honte; et aspect religieux: le scrupule. Cette période est une période de vie affective. Ensuite, au moment de la puberté, apparaît la période de retour; l'adolescent cherche à revivre sa vie de bébé; c'est un moment critique dans l'éducation. C'est un stade mental. La curiosité, la recherche du véritable but et de la véritable fonction de la vie sexuelle préoccupe l'enfant. C'est un moment où l'éducateur peut et doit intervenir, car, dans sa recherche, l'enfant peut se tromper et créer une fausse orientation de la libido. Les refoulements sont normalement supportés si l'éducation facilite la sublimation des instincts sexuels; dans le cas contraire, ou dans des cas pathologiques, on voit apparaître, suivant le tempérament de l'enfant, des psychoses ou des névroses.

Un des caractères de cette crise est la transformation du rêve, le rêve simple de la première enfance devient le rêve élaboré de la seconde enfance, dans lequel on distingue le contenu manifeste apparent et le contenu latent des désirs. C'est également la période où les parents se plaignent de l'apparition du mensonge; il n'est souvent, transposé dans la réalité et se heurtant à des exigences sociales, que la continuation du phénomène du rêve. Au moment de la puberté, les conditions sociales dans lesquelles vit l'enfant doivent être sérieusement examinées par le pédagogue et toutes les manifestations de la spontanéité enfantine doivent être également envisagées par le psychologue comme ayant un sens profond que la psychanalyse saura découvrir.

⁂

Répondant à diverses questions, le Dr Hugo Oltramare a étudié la question

du vice infantile; il a montré le rôle du tempérament de l'enfant et de ses rapports avec le tempérament des personnes constituant le milieu dans lequel il est appelé à vivre. Il a examiné la différence entre la mauvaise habitude due à des causes accidentelles et le vice devenu instinctif. Dans beaucoup de cas, l'on a tort de porter sur les mauvaises habitudes de l'enfant un jugement moral, alors qu'elles ont surgi spontanément de causes n'ayant rien à faire avec une volonté perverse. Il a montré le rôle de l'exemple, l'importance de la suggestion et même, dans certains cas, de l'hypnose.

M. Horace Thivet constate que les exigences des examens sont parfois en contradiction avec le respect des besoins organiques et psychologiques.

Le Dr Hugo Oltramare montre la difficulté qu'il y a à concilier l'originalité de l'enfant avec le besoin d'ordre collectif que nécessite la classe; la caractéristique de l'espèce animale est l'esprit de groupe et le principe de ressemblance; au contraire, la caractéristique de l'espèce humaine est la formation d'une personnalité originale et libre et, par conséquent, le principe de dissemblance. Plus un homme est un être supérieur, plus il se sépare des autres et diffère de la masse; c'est cette création de la personnalité qui se heurte à de grosses difficultés dans toutes les formations collectives d'ordre pédagogique.

M. Robert Nusbaum oppose à la force du passé, seule force dont Freud semble tenir compte, ce qu'il appelle la force d'appel ou énergie morale capable de redresser certaines déviations du passé. Il demande au Dr Oltramare s'il croit à l'existence de cette force.

Le Dr Oltramare reconnaît que c'est cette force même qui agit dans le principe d'originalité; elle ne peut s'expliquer entièrement ni par le milieu ni par l'hérédité, puisqu'elle est précisément la force qui en diffère. Les méthodes psychologiques actuelles, toutes fondées sur le principe de ressemblance, sur les statistiques et le grand nombre, ont le tort d'oublier ce principe d'originalité. L'être n'est pas seulement un effet dans l'enchaînement des circonstances de la vie, il peut parfois se dresser comme une cause et transformer des circonstances en apparence impossibles en des faits possibles. Mais cette force surgit de l'enfant lui-même, elle n'est pas une force qui vient du dehors, elle n'est pas un don de l'éducation et, en face d'elle, tout ce que l'éducateur peut faire, c'est d'être assez compréhensif pour ne pas mettre des entraves à son épanouissement. Souvent, dans les circonstances où des éducateurs ne voyaient que des difficultés et se désespéraient devant l'impossibilité de développement d'un enfant, l'intuition d'un père a su découvrir des possibilités cachées que les difficultés de la vie ont seules su mettre en valeur.

III. L'Éducation sexuelle.

Mercredi matin, sous la présidence de M. Jean Neel, directeur de l'Ecole de l'Ile-de-France, M. Georges Bertier, directeur depuis vingt-trois ans de l'Ecole des Roches, créée par Edmond Demolins, en 1899, à Verneuil-sur-Avre (Eure), a parlé de l'Education sexuelle.

⁂

C'est une joie pour moi de participer à des travaux qui unissent confessions, fois, morales et patries dans un même effort en faveur de l'humanité.

L'Education sexuelle: problème extrêmement important pour l'individu et pour la race; il offre l'occasion d'aborder les questions les plus délicates, mais les plus importantes aussi de la psychologie, comme aussi de juger avec précision la place et la valeur d'un système d'éducation, d'un éducateur, d'une morale — et aussi d'un homme. Problème très actuel, que l'on étudie trop souvent de travers.

Position actuelle du problème. — On aperçoit tout d'abord les méfaits des maladies vénériennes: un adulte sur cinq, disent les statistiques, est atteint de syphilis. Le mal peut se réveiller après plus de cinquante ans de latence. Hérédité redoutable : il n'y a peut-être pas une famille indemne. L'éducateur, d'accord avec un médecin, doit étudier l'hérédité

de ses élèves; discrétion, mais clairvoyance. Que de découvertes lamentables il fera! Ch. Ravaud, dans son livre « Les Maladies dites vénériennes » (Colin) montre qu'il y a beaucoup plus de syphilitiques héréditaires, donc innocents, que de personnes qui ont contracté la maladie personnellement.

On conclut de ces constatations que le professeur ou le médecin doivent donner sur ces sujets un enseignement collectif aux jeunes gens pubères, à l'école, au lycée et au régiment. On fait de la propagande, on crée des ligues pour faire connaître le danger. Aux malades on recommande le 606 ou, mieux encore, le 914 (novarsénobenzol), le bismuth étant l'espoir de demain. Aux non-malades, on recommande des préventifs: le Dr Calmette, directeur de l'Institut Pasteur, préconise la pommade Gauducheau. Mais on ne songe pas à parler de restriction ni d'abstention! Dans son livre, le Dr Gauducheau se borne à donner au jeune homme des conseils précis qui aident sa jeunesse à se passer et, à l'homme marié, à fréquenter les marchandes d'amour.

Or, première remarque: il n'y a pas de remède définitif à l'heure actuelle, il n'y a pas de préservatif absolument infaillible. Mettons les choses au mieux: supposons des Drs Ravaud tout-puissants guérisseurs et des Drs Gauducheau tout-puissants préservateurs. La question est-elle par-là résolue ? Elle demeure tout entière.

But de l'éducation sexuelle. — Il faut, non seulement préserver l'individu et la race de la mort et de la maladie, mais : *a*) mettre l'enfant, l'adolescent et l'homme sous la direction de la morale naturelle, qui donne à chaque fonction sa finalité; *b*) faire l'éducation du sentiment, faire que l'amour conserve son pouvoir, son intensité, comme aussi sa noblesse; *c*) faire l'éducation de la volonté; la volonté d'un homme et sa force de volonté se mesurent à la maîtrise qu'il a de ses instincts sexuels; *d*) donner un idéal à l'homme : lui donner une haute idée de lui-même et une haute idée de la femme — de sa femme et de toutes les femmes — et le convaincre que tout amour qui s'achète dégrade autant celui qui le recherche que celle qui le vend.

A chaque fonction sa finalité, disais-je. La finalité des organes sexuels est la procréation. Cela interdit : la masturbation, l'amour homosexuel, les rapports sexuels avant le mariage. Certains médecins affirment que l'onanisme est sans inconvénient avant la puberté et n'est grave ensuite que répété et fréquent. Ces deux affirmations sont fausses: à tout âge il déséquilibre le système nerveux et nuit à l'épanouissement normal des facultés intellectuelles comme aussi à la saine direction de l'instinct sexuel: il éloigne de la femme et prépare l'homosexualité. Celle-ci, dégradante et contre nature, fut la plaie de la civilisation antique; elle l'est aujourd'hui de mainte école ou université française et étrangère.

La chasteté totale du jeune homme est non seulement désirable, mais nécessaire et possible. La France en offre plus d'exemples que jamais. Certains psychiatres proclament que la chasteté engendre des chocs, tourments, scrupules, obsessions, voire de véritables traumatisme nerveux. Les éducateurs savent de science certaine que la guérison d'un vice est toujours une libération pour l'enfant et qu'elle crée, entre lui et l'éducateur, une amitié faite de bonheur et de gratitude. La formation à la pureté est difficile; l'éducateur ne peut l'aborder que s'il est sûr d'être compris, aimé et écouté.

Quels moyens employer? — Tout d'abord un milieu sain; l'hygiène physique et morale. L'éducation intellectualiste et les internats-casernes vont à fin contraire de ce but. Il y faut de l'air, de la lumière, l'exercice fréquent et méthodique du corps, le travail manuel alternant avec celui de l'esprit. Ceci doit être le souci constant du directeur. Il doit en outre étudier les nouveaux venus, les comprendre; créer un milieu moral. Dans un milieu factice, l'excitation sexuelle est constante et la chasteté est rendue très difficile. Les autosuggestions morbides y sont sans cesse alimentées: dans les villes, le cinéma, l'argent, l'amour physique agissent d'une façon continue. Aux autorités familiales et sociales à restaurer

l'indispensable propreté et à restituer le sens de la dignité et de la pudeur.

Une des conditions nécessaires de la chasteté est encore une éducation normale du cœur. Elle incombe à la mère, à l'éducatrice, aux sœurs et aux amies des sœurs. L'enfant doit connaître les richesses de l'âme féminine; cette vénération et cette sympathie doivent l'accompagner tout le long de sa vie d'enfant et d'adolescent.

Après l'action du milieu: l'enseignement. Il faut, lentement et prudemment, mais courageusement et fermement, éclairer l'enfant. Eviter les chocs, mais parler clair et net. Pas de mystères; surtout pas d'organes bas et vils. Il n'y a qu'un mystère: la nature. Rien de plus divin que la formation d'un être vivant, l'évolution de la cellule primitive, par l'œuf, jusqu'à l'être achevé. C'est plus qu'une étude biologique, c'est une leçon religieuse qui met l'enfant en contact avec la noblesse de l'être.

L'initiation comprend différentes périodes:

1. — Répondre aux questions de l'enfant sur son origine. Rôle de la mère, exceptionnellement du père. Cette initiation, faite lentement, doucement, sans chercher des exemples dans les mondes végétal ou animal, crée un lien d'intimité entre la mère et l'enfant. Seul le rôle de la mère sera mis en évidence; celui du père fermera le cycle, vers 16 ans.

2. — Devoir du respect vis-à-vis des organes sexuels: vers 10 ans, parfois avant. Le scoutisme est une aide puissante dans ce domaine. L'article 10: « L'Eclaireur est propre dans ses pensées, ses paroles et ses actes. » La promesse solennelle joue ici un grand rôle. Presque toujours, l'éclaireur se confie à son chef; il puise auprès de lui appui et encouragement.

3. — Initiation plus détaillée à la veille de la puberté. Des phénomènes nouveaux vont se passer, d'où nécessité d'éviter le choc, le scrupule, le trouble. Poser déjà nettement le problème de la finalité des organes sexuels.

4. — A la fin de l'adolescence, à la veille de l'entrée du jeune homme dans la vie, présenter la question de la femme, montrer ce qui se passe dans le monde et ce qui doit se passer, ce qu'est le mariage: choix de la fiancée, devoirs du père de famille, chasteté dans le mariage. C'est affaire à un professeur d'histoire naturelle ou à un médecin particulièrement qualifié, ou, mieux encore, à la plus haute autorité morale de l'école, de donner ce triple enseignement : physiologie, hygiène, morale.

5. — A la veille du mariage, les parents ont leur rôle à jouer dans l'initiation finale; ils peuvent faire appel au médecin de famille ou au ministre du culte. Même un père qui n'a pas été chaste peut désirer que son fils soit meilleur que lui.

Morale sexuelle. — Il ne suffit pas d'éclairer l'intelligence, il faut nourrir le cœur de mobiles sains, armer la volonté de principes clairs et droits qui lui donnent une orientation décisive. Pour cela:

1. — Montrer la loi de finalité dans la nature, le rôle des organes, la distinction à faire entre normal et anormal. Ce principe ne résoud pas toutes les difficultés, mais il éclaire la route et toute volonté droite l'accepte.

2. — Enseigner le respect de soi. L'enfant doit avoir de soi une idée si haute qu'il considère comme impossibles certaines vilenies et félonies, certaines dégradations. Pour certaines âmes nobles, l'amour vénal est une impossibilité.

3. — A ce moment, l'éducateur complétera l'enseignement par l'éducation du cœur: faire saisir la noblesse de l'amour. Le corps et l'âme sont inséparables. Les séparer est sacrilège: c'est ruiner en soi la puissance du véritable amour. L'homme chaste a en réserve des possibilités indéfinies de jeunesse, d'enthousiasme et de générosité.

4. — Le principe de l'égalité des deux sexes frappe les jeunes gens. Il n'y a pas deux lois morales, il n'y en a qu'une. Il faut dénoncer l'injustice sociale à ce sujet. Une loi imposée par la force du mal est une iniquité.

5. — L'esclavage des prostituées est une honte pour notre civilisation. « Cela a toujours été », dit-on. Est-ce

un motif pour que cet état de choses odieux se perpétue ?

Voilà l'aboutissement de l'éducation de la pureté. Si elle ne nous mène pas là, notre œuvre est vaine. Deux ou trois causeries ne suffisent pas; il y faut une éducation attentive et continue de toutes les heures. La tâche vaut d'être entreprise. Elle restitue à l'homme sa vraie dignité, à la femme — à toute femme — le respect qui lui est dû. Le sacrifice est plus que compensé par la joie de la victoire. Nous y refuser serait une lâcheté qui ferait de nous les complices des pires injustices sociales.

⁂

M. Jean Neel ouvre la discussion en soulignant combien il est difficile d'élever les enfants des autres.

M. Jacques Reynaud : La parole de l'éducateur est battue en brèche par les maîtres de la littérature. Nous ne devrions pas mettre des textes malsains entre les mains de nos élèves. Comment concilier la vérité et l'enseignement? On s'éprend des doctrines d'un auteur que l'on aime.

M. Bertier: Montrer le monde tel qu'il est et les auteurs tels qu'ils sont.

Mme Guéritte connaît beaucoup de cas d'initiations excellentes où l'on a répondu aux questions posées. Il faut que le garçon lui-même, s'il le désire, puisse jouer à la poupée; cela satisfait en lui un besoin de protection. Il faut surtout éviter de faire croire à une infériorité de la femme.

Dr Decroly: Vous avez envisagé le problème pour l'élite — et avec des éducateurs d'élite. Peut-être qu'en sauvant l'élite, nous sauverons la masse. Tout de même, le problème n'est pas résolu. On doit enseigner à tout enfant l'origine de l'arbre, du poussin, de toute vie. Cela prépare le terrain. La question du moi ne vient qu'après. D'après mon expérience, il faut orienter l'enfant vers les problèmes qui sont en lui à l'état latent. Il éprouve le besoin de connaître: mieux comprendre pour mieux posséder. Cet instinct le conduit à comprendre l'origine de la vie partout et cette connaissance large dérive son attention de la question sexuelle étroite. On doit aussi montrer dans la nature les instincts dérivés de l'instinct sexuel: maternité, protection, générosité. Cette présentation doit précéder celle de l'instinct sexuel proprement dit; il lui sert de dérivatif. La question de l'âge auquel intervenir varie d'un individu à l'autre. Il faut prévoir aussi les enfants qui ne posent pas de questions, les filles qui s'informent à leur façon. Ainsi donc, il y aura trois étapes : 1. Connaissance de la nature en général. — 2. Instincts de protection. — 3. Instinct sexuel.

Mme Jouenne évoque les promiscuités des milieux populaires. Souvent, à sept ans, un enfant sait tout ce qu'il est possible de savoir. La suggestion ambiante (rue, affiches, cinéma, conversations) va jusqu'à provoquer l'imitation. Dès lors, le problème urgent qui se pose est l'éducation des parents. Le médecin peut jouer un rôle considérable par la prophylaxie des anomalies. Aujourd'hui, des millions d'enfants croupissent dans cette laideur. Il faut se pencher sur l'enfance de la classe ouvrière. Il faut faire l'éducation des éducateurs. Il faut faire de ce devoir un apostolat.

M. Bertier appuie ce point de vue. Il en a entendu plus à l'école primaire qu'au régiment. Une solution se présente : envoyer des troupes d'éclaireurs dans tous les milieux, et former des chefs éclaireurs clairvoyants. Aux Roches, les capitaines exercent sur leurs camarades plus jeunes une influence de premier ordre. L'orateur a eu l'occasion de parler à un club de sport devant des jeunes gens à la veille d'entrer au militaire; il a été frappé de leur sérieux.

Mme Jouenne: Si, comme le réclame le parti communiste, la femme indigente était indemnisée pour sa maternité, il y aurait moins de promiscuités malsaines.

Mme Guéritte estime que pour relever la situation de la femme et de l'enfant, il faut le vote des femmes. En Angleterre, depuis que c'est le cas, ces questions ont passé du terrain politique au terrain pratique.

IV. La coéducation des sexes dans la famille et à l'école.

M. Bertier préside. Il adresse à l'orateur le témoignage de gratitude de ceux qui sont dans l'action. Bien que celui-ci n'ait pu réaliser tout ce qu'il eût aimé, les praticiens trouvent en lui un guide.

M. Ferrière : Mon exposé du problème de la coéducation ne sera pas un plaidoyer pour ou contre. Seuls les esprits simplistes prennent parti. Réalise-t-on toutes les conditions voulues pour favoriser la croissance spirituelle des enfants et des adolescents, on me trouvera favorable à la coéducation; j'en serai l'adversaire si les circonstances conduisent la jeunesse à en pâtir. Ceci comporte d'ailleurs deux points de vue : le côté moral et plus particulièrement sexuel du problème et le côté intellectuel, celui des études.

On a objecté à la coéducation:

1. — Qu'elle ne convient pas aux pays latins. Or, les lycées d'Italie sont mixtes; à Madrid, une école secondaire mixte existe depuis plus de vingt ans; en Suisse romande, non seulement on rencontre des classes mixtes dans beaucoup d'écoles primaires, mais aussi dans des écoles primaires supérieures et dans les collèges.

2. — Que les études dans les écoles mixtes fussent insuffisantes. C'est l'objection de Stanley Hall aux Etats-Unis. La faute en est à un corps enseignant trop exclusivement féminin et au fait que garçons et filles soient astreints à suivre un programme identique.

3. — Que les jeunes filles s'y surmènent. C'est l'argument qui a prévalu en Suède, où le nombre des écoles mixtes va diminuant. Ici encore, la faute incombe aux programmes uniformes. Imposer aux jeunes filles des études conçues pour la préparation professionnelle des jeunes gens est une erreur.

Il y a, en effet, des différences d'aptitudes entre les sexes. Elles ont été mises en lumière, par exemple, par Burt et Moor, dans le journal de psychologie expérimentale des Etats-Unis de 1912. D'après leur enquête, la femme éprouverait avec plus d'intensité que l'homme, tandis que l'homme aurait davantage le sentiment des relations entre les choses. La femme aurait tendance à accentuer le côté affectif de la vie, l'homme le côté intellectuel; la femme exprime mieux, l'homme associe mieux. La femme fait les mœurs, a dit le prince de Ligne; les hommes font les lois.

Burness, dans sa thèse présentée à Lille en 1912 : « La Coéducation dans les écoles secondaires », s'appuie sur une enquête faite auprès de 61 directeurs d'école ayant souvent dix ou vingt ans d'expérience; elle porte sur 14.722 élèves dont 7.058 jeunes filles et 7.664 jeunes gens. Les jeunes filles, selon cette enquête, marqueraient plus de dispositions pour les sciences concrètes ou les branches d'imagination; les garçons l'emporteraient dans la biologie et les sciences abstraites.

Non seulement les filles diffèrent sur certains points des garçons, mais il y a des différences individuelles très grandes entre enfants du même sexe. La seule solution acceptable est donc l'école sur mesure : à chacun ce qui lui est dû, à chaque nature la pâture dont elle a besoin. De cette façon, nul n'est écrasé par une tâche au-dessus de ses forces; nul ne doit piétiner sur place, si d'autres avancent moins vite que lui; et l'on conserve pourtant, dans l'enseiment collectif, les avantages très réels de l'émulation. Il faut noter aussi que l'absurdité psychologique des examens exigeant une mémoration encyclopédique est plus grande pour les jeunes filles dont la mémoire va en profondeur et exige de la lenteur, que chez les jeunes gens, chez qui elle s'étend en surface et crée plus rapidement des associations d'idées.

Cette individualisation n'est pas moins nécessaire au point de vue physique et au point de vue moral. La santé des jeunes filles souffrirait si on les forçait à suivre le même programme d'éducation physique que les garçons.

Quant au côté moral du problème, c'est celui qui a le moins donné lieu à des contestations de la part des praticiens. Ils sont unanimes à considérer la coéducation comme très préférable au régime de l'internat unisexuel. Déjà garçonnets et fillettes ont intérêt à ac-

quérir les qualités les uns des autres. Marguerite Bodin, dans « Les Surprises de l'Ecole mixte » et Noémi Regard: « Dans une petite Ecole », ont montré combien cette interpénétration réciproque entraîne de bienfaits. De 12 à 18 ans, il y a, par contre, éloignement, antagonisme, hostilité. Ce n'est pas un motif pour créer une séparation artificielle. Ce que Hachet-Souplet a constaté dans le monde animal se vérifie à cet âge : le contact quotidien, loin d'accentuer l'hypertension naissante, l'atténue. A telle enseigne qu'on a fait à l'esprit de camaraderie le grief d'éloigner du mariage les anciens élèves des écoles mixtes et de contribuer au déficit de la natalité! Dès 16 ou 18 ans, un rapprochement s'établit. Sur quelle base ? Tout est là. Si c'est sur le terrain de l'estime réciproque, la santé physique et morale est sauve. Dès lors, loin de se viriliser induement, la jeune fille accentue les qualités de la féminité; les instincts maternels, jusque-là au premier plan, passent au second; mais ils sont toujours là et reparaîtront lorsque le nid sera construit. Le jeune homme, de son côté, sait qu'il ne plaira à l'autre sexe que par ses qualités viriles.

Freud a montré le danger des refoulements; Coué, la nécessité de fixer son attention sur un idéal de vie saine. L'éducateur doit avoir présents à l'esprit ces deux phénomènes du subconscient; la coéducation lui fournira le moyen d'en tenir compte et de faire porter de bons fruits aux méthodes dont il usera.

Tous ces principes de psychologie et d'hygiène physique, morale et sociale, doivent être connus et compris par les parents. L'enquête récente de Mlle Evard, du Locle (Neuchâtel) a révélé combien intense était, chez la plupart des fillettes, l'instinct maternel, et, chez beaucoup de garçons, l'instinct chevaleresque de protection des plus faibles que soi. On peut — et on devrait — greffer sur ces instincts tout un programme d'éducation. Le principe de l'égalité des droits, du respect des aptitudes diverses, la division du travail qui en découle, la solidarité qui s'établit ainsi sont à la base d'une vie de famille bien entendue. La coéducation par les sports est insuffisante; il faut y ajouter, si possible, la collaboration dans des activités artistiques, sociables (théâtre) ou philanthropiques (équipes de service social). Ainsi seront préparés des mariages heureux, parce que conclus en connaissance de cause. L'intuition et la connaissance subconsciente de l'autre sexe sont les plus sûrs gardiens de l'instinct, ses guides les plus clairvoyants, le jour où il parlera.

Après avoir cité l'exemple de l'orphelinat de Cempuis, dans l'Oise, dont Gabriel Giroud a raconté l'histoire émouvante — tableau confirmé pleinement à l'orateur par un ancien élève de Cempuis — M. Ferrière termine sa conférence par la lecture d'une page de haute envolée de feu P.-H. Loyson : « Il faut connaître la jeune fille à l'âge du rêve, car il est trop tard de ne connaître la femme qu'à l'heure du désir. Il faut avoir appris à vouloir très haut pour ne pas désirer trop bas. Il faut s'être concentré dans un idéal très pur de la femme pour ne pas se disperser dans le désir des femmes. On ne déchoit pas de la poésie dans la débauche, tandis que nul ne remonte plus de la débauche à la poésie. La jeune fille préserve le jeune homme de la fille. »

***

Discussion.

Mme Guéritte annonce que l'on va ouvrir en France une école expérimentale pour garçons et filles à partir de 4 ans. La maison sera leur maison. Ils collaboreront à tout le service.

Mme Jouenne souligne l'importance de commencer la coéducation auprès d'enfants très jeunes. Introduite après coup, elle conduit à des échecs. — Il est excellent que les garçons, comme à Bedales, soient initiés à la cuisine et à la couture élémentaires. — Excellent aussi que les garçons aient des notions pratiques de puériculture: ne seront-ils pas un jour pères et soutiens de leur famille ?

Mlle Ravet rapporte les expériences excellentes qu'elle a observées en Angleterre au double point de vue coéducation et construction. Elle ne croit pas que la question de race y soit pour

grand'chose; c'est plutôt la tradition qui y fait obstacle en France.

M. Horace Thivet voudrait que les enquêtes sur les différences d'aptitudes entre les sexes fussent faites par des hommes qui ne soient pas portés à déprécier la femme.

Mrs Ensor. Dès qu'une école coéducative un peu nombreuse est bien en train, on peut admettre sans inconvénient des élèves plus âgés; ils sont assimilés. — Il faut, autant que possible, égalité de nombre; quand un des sexes est en trop petite minorité, ce n'est plus de la coéducation. — A Letchworth, l'esprit est si sain que les dortoirs ne sont même pas dans des maisons séparées. L'amitié ne doit pas être confondue avec le flirt. Aux jeunes, on dit: « Si votre amitié vous rend meilleurs, elle est bonne. Si vous devenez mauvais, égoïstes, antisociaux, elle est mauvaise. » — Il ne faut pas généraliser les différences entre les sexes, mais laisser à chaque individualité les opportunités qui lui permettront de donner sa mesure. Il y a beaucoup de femmes qui savent organiser. Miss King est une admirable directrice. Pour réussir, il faut croire au succès. Les doutes font surgir les obstacles.

M. Bertier raconte qu'aux Roches, on a fait un essai: il y a 12 à 15 jeunes filles — en général les filles des professeurs. — Il y a parmi elles des intelligences concrètes et vigoureuses. En classe de philosophie, la meilleure élève est une jeune fille. Au modelage et aux travaux pratiques, les filles se sont particulièrement distinguées. Elles s'occupent des « louveteaux » (jeunes éclaireurs). Tous les garçons les respectent. La présence des dames contribue, pour beaucoup, à élever l'atmosphère morale de l'école. Les parents acceptent fort bien cet essai de coéducation. L'expérience est sans doute restreinte, mais elle confirme l'impression favorable relevée ailleurs.

V. La Psychanalyse.

Sous la présidence de Mlle Ravet, le Dr Allendy, fondateur du « Groupe d'Etudes philosophiques et scientifiques pour l'examen des idées nouvelles » (Sorbonne, 46, rue Saint-Jacques, Paris V^e^) — un des érudits de France les plus compétents, en particulier, en matière d'occultisme et de symbolisme, auteur d'un ouvrage « Les tempéraments » et, plus récemment, d'un livre sur « La Psychanalyse et les névroses » (en collaboration avec le Dr Laforgue) — a parlé de la psychanalyse de Freud.

L'inconscient est un monde à peine soupçonné jusqu'ici. C'est lui qui enferme tout l'héritage psychique des races qui nous ont précédé. On l'a encore peu étudié, mais les anciens l'ont pressenti. Les Hindous en avaient une prescience très nette. Les Anciens avaient imaginé des consciences emboîtées les unes dans les autres.

Les expériences d'hypnotisme de Charcot ont ouvert la voie. On a mis en lumière la mémoire étonnante du subconscient. Il semble que toute la vie passée de l'individu soit présente — quoique à l'état latent — en lui. On peut, dans certaines conditions, la rappeler à la conscience. C'est le cas, en particulier, de certaines forces instinctives et affectives et des idées liées à ces forces. Ces conglomérats d'idées et d'images, associés à une émotion particulière ou à un ordre donné d'émotions, ont été appelés « complexes ». Ils sont souvent d'origine ancestrale; sans s'en douter, l'individu contribue à les renforcer au cours de son éducation. On retrouve chez les insectes des automatismes pareils fixés par la race. Il n'y a pas imitation; ou, si une imitation se produit, elle ne fait que renforcer ces tendances innées. Elles constituent comme une force évolutive qui anime l'humanité.

Il y a des instincts égocentriques : conservation de soi et défense personnelle et des instincts de réalisation extérieure, de création, d'expansion. Ceux-ci se manifestent plus tard que ceux-là: Freud a montré l'identité originelle des instincts de création et de procréation. Le mot « libido » qu'il emploie, souvent mal compris, est l'équivalent de l'Eros platonicien, « l'instinct qui pousse l'individu à se réaliser dans tous les domaines, à se réincarner dans des vies successives ». Le sexe auquel ap-

partient un être oriente toutes ses énergies dans un sens ou dans un autre; la question des pôles positif et négatif domine toute la nature.

Il peut y avoir conflit entre l'inconscient et le conscient, entre l'instinct et la raison. Le malaise est d'autant plus grand que l'homme ignore les forces obscures qui agissent en lui. On peut se libérer de ce malaise par la sublimation ou canalisation de l'instinct dans des applications collatérales. Ainsi l'instinct de propriété peut se satisfaire dans les collections, dans la soif de connaissances. L'impossibilité de canaliser l'instinct conduit à toutes sortes de névroses; celles-ci se manifestent parfois longtemps après le conflit moral qui en a été le début et les a déclanchées. Jusqu'ici le médecin était impuissant en présence de ces névroses. Freud a reconnu qu'il suffit de découvrir et de ramener à la lumière le refoulement primitif, ignoré du sujet lui-même, pour le guérir de sa maladie.

Dans l'évolution des êtres, le psychisme inconscient se développe le premier. Il apparaît parfaitement développé chez les insectes. Durant la petite enfance, les automatismes se fixent: instincts égocentriques, alimentation, entraînant notion de durée, sens des quantités, idée de justice, besoin d'amasser, etc., et ces premières notions seront fixées ou déviées pour toute la vie. De 2 à 5 ans, apparaissent les instincts d'expansion, d'affirmation de soi, liés à l'instinct sexuel. Ici encore, des plis se prennent qui dominent l'esprit pour toute la vie : sympathie ou aversion pour la mère, par exemple. Les déceptions et désillusions de la petite enfance sont intenses. Le tout petit ne sait pas exprimer, mais il éprouve très vivement. La souffrance muette, infiniment tragique, peut s'accumuler à la façon d'un potentiel d'énergie. Des êtres vivent les uns près des autres; ils croient se connaître; l'un d'entre eux peut pourtant souffrir des années sans qu'on s'en doute, d'une rancune inassouvie. Que de jalousies ignorées peuvent couver dans les rapports entre un garçon et sa mère, entre une fille et son père! On en voit résulter des haines inexpliquées, voire des vices, tels que l'inversion sexuelle, qui a son origine dans la bipolarité de la première enfance. L'insoumission, la révolte contre l'autorité ont aussi leur origine fréquente dans une rivalité affective entre le garçon et son père. Il arrive enfin que l'individu, rongé par un complexe refoulé, se réfugie dans le passé. C'est le phénomène de la régression. Des tendances de nourrisson se manifestent : la gourmandise en est un exemple.

Après 5 ans, se produit une phase où la poussée affective diminue. Le garçon se détache un peu de la mère et tend à imiter le père. Ce détachement affectif est utile et évite des sentiments anormaux lors de la puberté. Beaucoup de célibataires sont des incestueux affectifs inconscients. L'éveil du sentiment amoureux est menacé de refoulements et de chocs nerveux pouvant conduire à des névroses. Les parents devraient connaître la psychologie de ces phénomènes. Surtout, ils devraient connaître et pratiquer les règles de l'hygiène du corps et de l'âme : ni tendresse excessive, ni endurcissement brutal; franchise et clarté dans les rapports; éviter toute injustice, toute cause de jalousie, toute versatilité dans l'action de l'adulte. L'enfant est sensible, mais il admet une sévérité juste. Franchise, même et surtout dans le domaine sexuel. En cas de déviation, retrouver si possible la cause originelle; les punitions ne font qu'enfoncer davantage les refoulements.

L'orientation professionnelle devrait reposer, non sur les aptitudes physiques, mais sur les instincts dominants. Le bibliothécaire est un collectionneur; l'individualiste, amateur de profession libérale, un révolté contre l'autorité; le bohème aussi. La profession est un moyen précieux de sublimer les tendances. Les tests n'ont qu'une utilité négative : ils révèlent les contre-indications.

Les plis pris durant la petite enfance sont le plus souvent définitifs. Qu'on en profite pour fixer les automatismes utiles, développer la domination de soi, pousser aux acquisitions mécanisées : langues étrangères, rythmique. La mémorisation réfléchie ne doit intervenir que beaucoup plus tard. C'est d'ailleurs

ce qu'a compris Mme Montessori, ce que préconise l'éducation nouvelle. La psychologie du subconscient confirme et appuie ces conceptions modernes de l'éducation.

⁂

Discussion.

Mlle Ravet : Ces indications seront d'un grand secours dans les Ecoles nouvelles. La suggestion de l'ambiance, dans le sens de la sublimation, y est d'une richesse inouïe. Les instincts y sont canalisés, pour le plus grand profit de l'individu et du groupe.

Mme Guéritte : Ne serait-il pas utile d'adopter un autre mot que « libido »? « Energie créatrice » empêcherait la confusion avec la sexualité.

Le Dr Allendy, en réponse à une question, déclare que ni la raison réfléchie, ni l'instinct, ne doivent avoir toujours le pas sur l'autre. La raison doit peser et décider. Mais combien de fois ne fait-elle que confirmer et justifier ce que l'instinct avait voulu!

Mlle Courteix cite un cas de désespoir d'enfant dans un jardin d'enfant et pose quelques questions précises sur des cas particuliers. Il faudrait, répond l'orateur, connaître l'ambiance de ces enfants et leur tempérament pour pouvoir répondre en connaissance de cause.

Mme Jouenne montre que, chez les tout petits déjà, des parents étroits enseignent le mépris du pauvre et la haine du riche privilégié. Il faut éduquer les parents. — Il y a d'ailleurs un danger dans l'excès de sublimation : Fénelon n'a-t-il pas étouffé tout instinct chez le duc de Bourgogne? Il faut considérer la limite au delà de laquelle sublimation signifierait suppression de l'énergie créatrice.

Mme Guéritte proteste contre le fait qu'on veuille exercer sur l'enfant une action dans le but de lui faire sublimer ses instincts.

Le Dr Allendy montre que souvent la nature rétablit d'elle-même l'équilibre rompu : les Titans renversent Jupiter!

M. Ferrière termine la discussion en remerciant le Dr Allendy de son exposé infiniment intéressant et utile. Celui-ci nous a montré que les manifestations extérieures de notre être ne sont qu'une apparence, ou plutôt le résultat visible de processus cachés qui se déroulent à l'intérieur de nous-mêmes. Cela rappelle l'image de Myers qui compare l'individu à un globe terrestre avec son feu central et sa croûte, formée de couches géologiques. Ainsi, chacun de nous est animé par un élan vital central qui se manifeste par des hérédités ancestrales remontant à des générations plus ou moins lointaines. Il faut en tenir compte lorsqu'on a devant soi un enfant avec mission de l'élever.

L'orateur a eu raison de dénoncer le danger de parler prématurément des choses de la sexualité. Il a montré la valeur de la méthode cathartique, déjà aperçue par Jean-Marie Guyau quand il a dit : « L'analyse tue le sentiment. » On peut ainsi tuer les sentiments mauvais, mais il faut se garder de tuer les bons et leur appliquer la méthode prospective : aperception du but bon à atteindre. C'est là la sublimation; sa technique découle du procédé de Coué et de Baudouin : « affleurement » dans la demi-hypnose, des puissances vitales internes et mise en œuvre de la volonté profonde, qui est proprement l'inverse de l'« effort converti » dont parle Baudouin. Une tâche immense et passionnante s'ouvre dès lors aux éducateurs clairvoyants.

VI. La sélection des intelligences et la réforme de l'enseignement.

Vendredi après-midi, sous la présidence de M. Roger Cousinet, inspecteur de l'enseignement primaire à Sedan et secrétaire, avec Mme Guéritte, de la « Nouvelle Education », le Dr Henri Laugier, de Paris, des « Compagnons de l'Université nouvelle » et M. F. Papillon, directeur d'Ecole publique à Paris, ont parlé de la sélection des intelligences.

Voici le résumé de l'allocution du Dr H. Laugier, délégué des « Compagnons de l'Université nouvelle » :

Les « Compagnons » sont nés en 1917, de la fraternité des tranchées. Ces hommes ne se connaissaient pas avant la guerre; ils avaient vécu isolés, sépa-

rés en castes sociales. Réunis dans des conditions où seules comptaient les qualités du cœur et de l'esprit, ils se sont découverts les uns les autres. Leur vœu était qu'après la guerre un idéalisme rénovateur se fît jour qui établirait sur une base nouvelle une société meilleure par l'union entre les classes.

Le premier objet qui sollicita leur attention fut naturellement la réforme pédagogique envisagée sous l'angle de la réforme sociale : égalité de tous devant l'instruction. Or, cette égalité n'est nullement réalisée dans le système universitaire actuel. Dès le degré primaire, les enfants reçoivent l'enseignement en deux séries parallèles : écoles communales populaires et classes élémentaires des lycées, réservées aux classes aisées. Programmes, maîtres, locaux, tout est différent. Au degré secondaire, les différences sont encore plus marquées. Le recrutement est presque limité aux classes aisées. Les bourses sont insuffisantes en grandeur et en nombre. Dans l'enseignement supérieur, il n'y a plus un seul enfant du peuple. Tous les cadres directeurs de la société appartiennent donc à une seule classe sociale. Injustice odieuse. Le pauvre voit ses plus belles facultés non développées. Ceci va d'ailleurs à l'encontre de l'intérêt national, qui exige le rendement social maximum de chacun.

Le but de l'action des Compagnons est donc essentiellement de faire disparaître ce privilège et de réaliser l'égalité véritable de tous les enfants devant l'instruction.

Ils demandent la coéducation, l'école unique, les mêmes maîtres, les mêmes programmes, les mêmes locaux, pour les enfants de toutes les classes sociales au degré primaire, une sélection orientant les élèves du degré secondaire vers les écoles techniques ou professionnelles et les lycées. Des bourses et des allocations familiales permettant à tous les enfants de développer toutes leurs possibilités intellectuelles. La capacité doit primer par rapport au rang ou à la fortune.

La sélection des intelligences prend dans ce système une importance considérable. Or, les examens actuels sélectionnent les connaissances et non les aptitudes. Au lieu de notes éliminatoires, nous demandons des notes décisives, indiquant dans quelles matières le candidat a le plus de capacités. Ce sera plus utile pour l'orientation subséquente des études.

Il faut tenir compte des individus exceptionnels, parfois légèrement déséquilibrés, mais géniaux, présentant certaines facultés plus ou moins nulles, à côté d'autres hypertrophiées. A côté des méthodes d'examen habituelles, il faut utiliser des méthodes psychologiques. Pour cela, il faut des tests précis. L'Institut J.-J. Rousseau de Genève est, en Europe, le premier en importance dans cette recherche des tests : mémoire, esprit critique, imagination. Au congrès d'Oxford on a présenté une série de tests groupant en une seule feuille diverses épreuves.

Toutes les intelligences ne s'éveillent pas à la même époque : il faut en tenir compte et reclasser périodiquement les élèves, prévoir des bifurcations, remettre au point, repêcher les tardifs.

Cette rénovation est si importante qu'elle ne peut être introduite d'un seul coup. Il faudrait l'essayer, à titre d'expérience, dans un département. Les tests ne sont pas tous au point. Qu'on mène de front, pour un temps, les examens actuels et les tests, afin d'établir un contrôle et des comparaisons.

Les Compagnons sont convaincus de la justice de leur cause. Leur œuvre est révolutionnaire, mais peut être accomplie dans le calme qui convient à l'évolution paisible d'une véritable démocratie.

***

Discussion.

M. A. Jaeger, délégué de l'Ecole de Service social d'Anvers, cite l'exemple de la Belgique. Il n'y a pas seulement des bourses, mais un crédit pour suppléer au manque à gagner des familles. A défaut de tests — ils sont à l'étude — des commissions de maîtres, médecins, etc., procèdent à la sélection.

M. Ferrière parle de ce qui se fait en Suisse : orientation professionnelle, tests d'aptitudes à l'Institut J.-J. Rous-

seau, en corrélation avec l'Office d'O. P. Fondation « Pour l'Avenir » en faveur des élèves bien doués, mais de famille pauvre.

M. Cousinet signale une organisation semblable en Allemagne. Si nous l'adoptons, il est nécessaire que l'Etat accorde les secours indispensables.

L'exposé de M. Laugier comportait trois points : 1° Ecole unique; 2° Recrutement des élèves doués dans les familles pauvres; 3° Examens de reclassement.

Mlle Ravet rappelle que ces réformes supposent avant tout qu'on applique la loi sur l'obligation scolaire.

Mlle Lacour, professeur au collège de jeunes filles de Saumur, pose la question de la concurrence des écoles libres, pour la plupart religieuses.

M. Cousinet. — Le danger existe déjà.

Dr Laugier. — Il faut organiser l'école unique sans monopole.

⁂

Après une discussion qui aboutit à la confirmation des idées exposées par le Dr Laugier, M. F. Papillon prend la parole :

Nous ne pouvons pas réaliser, dans les cadres de l'école d'Etat, tout ce que nous voudrions. A l'école actuelle, il y a impossibilité presque absolue d'amener les élèves primaires aux études secondaires. Quand ils sont à niveau, ils ne peuvent pas se présenter à l'examen de sélection, parce qu'ils ont dépassé la limite d'âge prévue par la loi. Dans notre école nous soumettons les élèves à un examen avec tests Binet et Simon; il nous donne des indications assez précises sur la destination de l'enfant. Nous avons une classe A, pour les plus intelligents, qui franchiront les étapes des trois cours en un an; une classe B, pour moins doués, qui pourra être subdivisée en 1re B et 2e B; enfin une classe C, pour retardés. C'est une classe d'entraînement, avec enseignement objectif, qui donne de bons résultats.

Nous avons deux IVe presque parallèles, dont les élèves monteront à la classe suivante en procédant par moitiés d'effectifs. Le maître n'a pas le droit de retarder les premiers pour attendre les derniers.

Plusieurs retardés peuvent devenir intéressants et progresser d'un seul coup. Le système a des ponts pour passer d'une classe à l'autre. Il est mobile. Plusieurs enfants de la classe C ont pu être réunis dans le courant de la classe B au bout de six mois ou d'un an.

Ce procédé a eu les meilleurs résultats. Avant son introduction, l'école avait accordé 22 certificats d'études; en 1922 : 24 et 1 bourse; en 1923 : 27 et 8 bourses; en 1924, les résultats s'annoncent encore plus favorables. Le système a réussi à déceler des capacités chez des enfants qui, sans cela, en seraient restés au stade des études primaires. Ce n'est pas tout d'arriver aux études secondaires, il faut y rester. Il y a la crise de la puberté. S'il n'y en avait que 2 %, cela représenterait 10.000 enfants; actuellement, il n'y en a que 5.000 qui arrivent au degré supérieur.

⁂

Discussion.

M. Cousinet est heureux de cette expérience tentée en France par l'organisation de deux enseignements parallèles, l'un lent, l'autre rapide.

Les questions posées conduisent l'orateur à compléter son exposé : les objections des parents sont rares et cèdent en présence des réponses qu'on leur donne. Le système conduit rarement à des classes à trop petits effectifs. Il arrive plus souvent que des élèves descendent de A en B que l'inverse.

Le Dr Decroly constate qu'il faut distinguer les retardés par accident ou maladie et non par défaut d'intelligence, et les retardés par suite d'insuffisant développement de leurs facultés. Avec les premiers, il faut aller plus vite, pour leur faire rattraper le temps perdu; avec les seconds, plus lentement. Avec les vrais anormaux, on n'arrive pas à terminer le cycle scolaire à 14 ans. A Bruxelles, le 12 % de ceux-ci y parviennent. Ne faut-il pas concevoir un autre programme pour les déficients? Ne faut-il pas songer avant tout à leur avenir

professionnel et les soumettre à des activités surtout manuelles?

En France, rien n'est prévu pour cela. M. Papillon a fait tout ce qu'on peut faire. On commence pourtant à y envisager le problème du préapprentissage. On adjoint des ateliers aux classes supérieures des écoles primaires. Il faut que les administrations scolaires leur apportent leur appui.

Quant à la sélection, on peut s'inspirer des tests collectifs en usage aux Etats-Unis. Ils ont fait leur preuve dans l'armée. C'est une énorme économie d'effort. Il y a même des tests pour analphabètes. Un premier coup de sonde à six ans serait utile.

Les tests Binet et Simon sont des tests d'âge. M. Papillon les trouve suffisants. Le Dr Decroly ne pense pas de même : il y a lieu de rechercher chez un arriéré quelles sont les fonctions qui sont en retard; ces tests-là ne le disent pas assez nettement.

M. Knottuerus (Hollande) rappelle que le but de la sélection ne doit pas être le rendement intellectuel, mais l'équilibre moral. Il faut, pour porter un diagnostic, tenir compte de tous les éléments d'information.

VII. De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses.

M. Henry Wilson, un pionnier de l'école active dans le domaine des arts appliqués et qui fut des nôtres à Montreux, en août 1923, préside. Il déclare qu'il se promet un plaisir immense à entendre de nouveau le Dr Decroly. Celui-ci, très applaudi, apporte une fois de plus à ses auditeurs son bon sens, sa bonhomie et sa modestie :

Nous sommes des êtres humains, dit-il, obligés de vivre sur la terre. Ne compliquons pas la vie à plaisir. On parle d'individualiser l'éducation. C'est bien. Mais l'individualisation excessive, si elle peut former l'intelligence, est néfaste pour le cœur et le caractère. Faute d'éducation collective, l'individu devient un déséquilibré. D'ailleurs les conditions économiques où nous vivons écartent la possibilité de l'individualisation absolue.

Pourtant, il y a bien des motifs d'individualiser dans la mesure du possible : chaque enfant est différent des autres; il y en a qui subissent un arrêt dans leur évolution. Si la même nourriture est impartie à tous, les plus faibles se découragent, perdent le contact, exercent une influence mauvaise sur les bons éléments de la classe. Vis-à-vis d'un enfant isolé, on peut tenir compte de son type mental : actif, auditif, etc.; on peut aussi doser la durée du travail : horaire. En groupe, impossible. Tout au plus les parents, en individualisant, peuvent-ils essayer de contrebalancer les conséquences de la marche en troupe.

Comment concilier les avantages des deux systèmes sans s'exposer à leurs inconvénients? A première vue, cela paraît difficile. Cela se réalise pourtant dès maintenant. Voyez l'enseignement des instruments de musique, voyez encore les travaux manuels : chaque enfant reçoit sa tâche, mais l'exécute à sa vitesse. Chacun reçoit du professeur les suggestions voulues. Dans le groupe, l'individu reste lui-même tout en voyant agir les autres et en se comparant à eux. Au jardin d'enfants, il en va de même : chacun avance à son pas; il est vrai qu'à cet âge l'action du groupe se fait moins sentir; il n'y a pas encore de programme qui talonne les maîtresses et sert de critère au jugement des chefs.

Parfois dans le travail intellectuel, si l'on donne aux élèves le temps nécessaire pour réfléchir et faire leur devoir, on se rapproche de l'étude individuelle. L'action du groupe est faible jusqu'au moment où le professeur compare les travaux.

La plupart des activités scolaires actuelles immobilisent la majorité de la classe. En lecture, traduction ou récitation, un seul élève agit. Quelques-uns suivent; mais les autres? Que se passe-t-il dans l'esprit de chacun? Est-ce un rendement suffisant d'être, aux trois quarts ou au 99 %, passif? — sur 1.000 heures par an environ qu'un élève passe à l'école, combien sont occupées par un travail vraiment profitable?

L'enfant s'ennuie très fort, oui, mais il ne se fatigue pas ou ne se fatigue qu'à s'ennuyer. Preuve : tout ce qu'il fait en rentrant de l'école. Durant les cinq heures de classe quotidienne, l'élève devrait s'exercer à quelque chose; or, il n'y en a pas un tiers qui s'occupe au cours de chacune des leçons. Combien en est-il qui s'amusent, dessinent, et apprennent à ne rien faire! Qu'il s'agisse de latin, de grammaire ou d'arithmétique, il n'y a guère que l'élève interrogé qui suive vraiment, et encore! D'où, progrès irréguliers, perte de temps, manque de résultats, découragement, dégoût, recul.

Lorsque le maître parle en classe, fait un exposé même vivant de géographie ou d'histoire, est-il sûr que les élèves comprennent le sens des mots qu'il prononce? Il leur parle souvent un langage d'adultes. Leurs compositions sont là pour prouver que ce qu'ils ont saisi est souvent bien différent. Le coefficient des élèves attentifs avec profit est-il de 50 %? Non, pas même. L'inégalité dans le rendement des travaux à domicile en est une preuve.

Même dans les classes très homogènes en théorie, il y a des différences considérables d'un enfant à l'autre : fonctions, langage, rapidité de compréhension et surtout d'exécution varient. L'individualisation est donc bien désirable malgré les obstacles qu'elle rencontre. Comment s'y prendre?

Ce sont les anormaux qui nous ont enseigné à individualiser. Entre eux les différences sont encore bien plus colossales. Avec eux on ne peut rien faire collectivement; c'est comme à l'hôpital; on ne peut faire le même traitement à tout le monde! Le médecin doit examiner et prescrire en conséquence.

Mme Montessori a tiré son matériel du matériel pour arriérés. J'ai fait la même chose. Avec vos déchets, avec ceux dont on dit : « Ils ne peuvent rien faire », nous avons essayé de nous tirer d'affaire. Et on en a vu, grâce à des moyens appropriés, absorber jusqu'à la pitance primaire, parfois même secondaire.

Dans l'ancien système de leçon — celui dont je vous donne le mauvais exemple en ce moment — c'est le maître seul qui parle et agit. Il expose, il décrit. S'il est habile, s'il est un peu tribun, il cherche à émouvoir. L'auditeur écoute, essaye de comprendre, de suivre, d'être assez souple, assez passif pour ne pas gêner l'entrée des sons dans ses circonvolutions cérébrales; il attend et accepte la pensée qui lui est imposée par le déroulement du film professoral. Rares sont les étudiants ou élèves des écoles secondaires et primaires qui, après avoir enregistré ainsi, peuvent, chez eux, vraiment retravailler leur sujet. Pour l'enfant qui n'a pas la tête très solide — ou pas de domicile — il n'y a rien. Rien, sinon un programme fixe et le certificat obligatoire, dans un temps fixé, lui aussi.

Dès lors, comment individualiser? Tout tient dans cette formule : le pédagogue ne doit pas enseigner, mais orienter, rien de plus. Le professeur de dessin n'obtient-il pas de tous le rendement maximum en dirigeant chacun à son pas? Ne peut-on faire de même dans les autres branches?

Si je ne suis pas enthousiaste du matériel Montessori, je suis tout à fait d'accord avec elle sur plusieurs de ses principes, celui du travail libre surtout. Que chacun puisse travailler, même pour la communauté, comme le demande M. Cousinet. Le procédé des jeux éducatifs que j'ai publié avec Mlle Monchamp se prête parfaitement à des applications individualistes. Aux Etats-Unis, M. Washburne, de Winnetka, essaye de satisfaire les élèves et de leur permettre de travailler à leur vitesse propre dans les différentes branches. Pour le calcul : problèmes dans un cahier d'un côté de la classe, solutions de l'autre; les difficultés sont graduées. L'enfant ne triche pas, il a le respect de lui-même. Pour la rédaction : sujets simples (ce qu'il a fait dans telle ou telle circonstance); l'élève trouve des textes types où il voit comment il aurait pu rédiger. Et ainsi de suite. A Bruxelles, Mlle Deschamps, dans son orphelinat, applique un système pareil : les enfants font des expériences, sur le lait par exemple. Des fiches portent les questions; c'est à l'enfant de se débrouiller : la réalité lui fournira la matière

des réponses. En géographie, en histoire, en grammaire, en arithmétique, elle procède de même.

Dans le Dalton Plan, une classe ou un laboratoire est réservé à chaque branche. Le programme est fixé d'accord avec l'élève, mais le travail est individuel. Les élèves interrogent le professeur; ils peuvent s'entr'aider, travailler en groupe. Ils disposent du matériel d'expérience ou de documentation. On a appliqué avec succès ce moyen non seulement dans les écoles secondaires, mais aussi dans les écoles primaires. On y combine le système des options : un minimum est exigé, mais on peut opter entre telle langue ou telle autre, par exemple.

A Paris, il existe une école où l'on reçoit chaque jour de la semaine et une seule fois par semaine, un groupe d'élèves; le reste de la semaine, les enfants travaillent à domicile sous la direction des parents. C'est aussi un procédé d'individualisation en apparence, mais ce système ne permet guère au professeur de suivre les élèves, de s'adapter à eux, de se faire comprendre d'eux. Il peut convenir à certains cas particuliers; il ne pourrait se généraliser.

Conclusion : en attendant que toutes nos écoles soient des écoles nouvelles, il est urgent d'introduire dans les classes primaires des méthodes conformes à la nature des enfants telle que nous la révèlent les psychologues. Cela demandera quelques modifications, mais la peine en sera compensée par le gain de temps et d'efforts. L'Italie vient d'autoriser, par la loi Gentile, les classes expérimentales. Peut-être est-ce bien là la solution. On ne peut étendre à tout un pays des essais qui n'ont pas fait leurs preuves. Il faudrait que des écoles expérimentales fussent rattachées aux écoles normales et aux universités. Il faudrait en outre qu'on étudie les résultats obtenus à l'étranger et pour cela qu'on connaisse et qu'on lise les revues qui se consacrent à la tâche de servir d'agents de liaison. *Pour l'Ere nouvelle* en est un excellent exemple.

⁂

Discussion.

Mme Flayol a tenté des essais de travaux collectifs à l'Ecole normale de la Rochelle. Ils ont entraîné un profit intellectuel très réel, mais les efforts ont été sporadiques, faute de lien établi par le maître. Chaque élève a envisagé la question (corporations) à son point de vue.

Le Dr Decroly considère ce résultat comme normal. Nous, adultes, avons aussi nos points de vue très divers.

Mme F. : Ne faut-il pas posséder un certain ensemble de connaissances préalables pour comprendre une œuvre?

Dr D. : L'intérêt importe plus encore; un vernis de connaissance est vain. Si l'élève s'intéresse à son travail, il le complétera peu à peu.

M. Horace Thivet : Il faudrait sauvegarder la suggestion bienfaisante du maître qui s'exerce dans la leçon collective. Même dans une usine, il faut de l'huile dans les rouages. Chez Ligthart (auprès de qui l'orateur a travaillé), on pouvait se croire dans une école des métiers ou dans un musée qui serait un laboratoire, mais Ligthart était là pour relier les connaissances avec la vie. — En Suisse, où chaque instituteur est maître de sa classe, il y a, grâce à l'Ecole active, un échange incessant entre l'activité individuelle et la collaboration générale. L'orateur a vu, à Zurich, des résultats tout à fait remarquables.

M. Jean Neel : Prenons l'exemple le plus banal : une classe de latin de cinquante minutes. Que faut-il faire ?

Dr Decroly : Vous choisissez le cas le plus difficile : vos élèves ne sont pas préparés à travailler seuls, leurs goûts n'ont pas été consultés, ni leurs facultés examinées par des tests: ils n'ont ni choisi la branche, ni tracé le programme. Pour le psychologue, ce sont les conditions de travail les plus éloignées de la nature! — Ici, le Dr D. expose sa méthode : voir des textes, copier ces textes sur des cartons, mélanger les cartons, rétablir les textes tronqués, etc.: après cent exercices environ, classer les mots ou les désinences con-

formément aux règles de la syntaxe, etc. (1). Ce moyen est appliqué en Amérique dans des classes de 40 à 50 élèves, mais il faut avant tout que l'élève, sur les bancs de l'école primaire, ait appris à travailler seul.

Mrs Ensor relève qu'avec le Dalton-Plan l'élève ne dispose pas de cinquante minutes seulement, mais de toute la matinée, s'il le désire.

M. Jean Neel : Vous jouissez d'une liberté que nous ne connaissons pas.

Dr D. : L'influence du maître est plus grande s'il peut s'occuper de chaque enfant, plutôt que de s'adresser à 50 % des élèves d'une façon globale. Le rendement meilleur laisse en outre du temps pour autre chose : travaux manuels, par exemple. La vie, la santé, l'énergie ne sont-ils pas, d'ailleurs, l'essentiel ?

VIII. Un service d'aide sociale à l'École primaire.

Mme Gruyer-Watrin, inspectrice des Ecoles maternelles de Metz, qui préside, donne la parole à Mme Alice Jouenne, directrice de la première école municipale de plein air de la Ville de Paris.

Il nous faut descendre sur la terre et parler de ces millions d'enfants qui aiment les écoles communales. Ils ne forment pas l'élite. Pourquoi ? N'ont-ils pas, dès leur naissance, l'occasion d'exercer leur énergie ? La pauvreté les paralyse. D'ailleurs, l'élite qui les laisse croupir dans la misère est-elle digne du nom d'élite ? Ces enfants pauvres, par leur force et leur désir du bien, mériteraient souvent d'être appelés à reconstruire la Société. On ne rénovera le monde qu'en donnant le pouvoir à chacun de développer les facultés qui sont en lui.

Voyez le petit lycéen et le petit pauvre : lequel a le plus d'idéal ? Plus on est dans la misère, plus on a d'idéal. Il faudrait donner au pauvre le moyen de réaliser son idéal.

Pour cela, il faut partir des éléments : la propreté, la santé. Que peut signifier l'enseignement sexuel pour l'habitant du taudis qui a connu toutes les promiscuités ? Combien de tarés ne pourrait-on pas sauver, si on le voulait. Ce que nous faisons est détruit par la famille. Quelle ironie cinglante dans le contraste entre la leçon de morale du maître et la réalité !

Pourtant, il y a des enfants qui restent purs au milieu de tout cela. Tous ont besoin, avant tout, d'affection, de lumière. Lorsque la famille ne les leur donne pas, il faut que l'école s'en charge. Que fait l'école pour connaître la famille et lui venir en aide ? On a institué des fiches médicales. C'est bien. Mais la famille ne fait rien; elle ne peut rien faire. Beaucoup de mères ne comprennent même pas le sens des mots des prescriptions hygiéniques ou médicales.

Pourquoi tel enfant est-il nerveux ? Chez lui, l'aération est inconnue ! — Il faut faire en sorte que notre action ne soit pas détruite par la maison.

A l'école de plein air, les enfants sont soumis, durant douze heures par jour, à un régime d'hygiène parfait. La douche est pour les nouveaux un sujet d'étonnement; la sieste, les jeux, les bains de soleil, les repas le sont aussi. Mais tout cela ne doit pas se borner à l'école.

La marquise de Laborde a créé un service d'aide social : 1. Connaître les parents, le milieu; éclairer le médecin par cette documentation familiale. — 2. Nouer des relations amicales avec les parents; gagner leur confiance; les aider par des conseils. — 3. Visites à domicile. Si l'on vient avec carnet et crayon, il y a méfiance. Deux jours par semaine, les parents peuvent venir librement à l'école. On leur parle de leurs enfants; on les laisse causer. L'école est en corrélation avec le fichier central des œuvres d'assistance de Paris. On sait quelles sont les familles as-

(1) En esquissant à l'improviste ce programme, le Dr Decroly connaissait-il les essais tentés depuis une année à Paris, au Collège Sévigné, avec un succès très réel, sur la base de ses principes? Nous comptons, dans un des prochains fascicules de la revue *Pour l'Ere nouvelle*, exposer avec quelques détails les procédés et les résultats de cette expérience (Réd.).

sistées. Ces connaissances précises révèlent souvent un état effroyable de dénuement physique et moral. L'enfant est le premier à en pâtir. Pour beaucoup, l'école est un refuge où cesse une exploitation odieuse.

Chez nous, chaque enfant a un cahier où il inscrit les joies de la semaine. Il y a des notations bien touchantes. Mais parfois on y lit : « Je suis malheureux. » En 1923, nous avons eu 610 visites de parents et fait 110 visites à domicile. Au début, les pères ne venaient pas. Maintenant, ils viennent. Ils nous consultent sur l'apprentissage à faire faire à leurs enfants. Le service d'aide social possède à son actif de véritables sauvetages. On ne les compte plus. Ils ont porté sur des questions de logement, de soins : hôpitaux, consultations, opérations. L'habitude du dispensaire est à donner, car nul ne veut y aller de lui-même.

Il faudrait que toutes les écoles aient leur service d'aide social, non pas privé, mais public. Mme de Laborde donne 20.000 francs par an pour celui de l'école de plein air de Paris. C'est comme un tissu aux mille fils qui s'entrecroisent. Le cabinet dentaire de l'école a, lui aussi, rendu des services éminents. La reconnaissance des mères est émouvante.

Une œuvre pareille apporte avec soi des joies qu'on ne soupçonne pas. Que chacun pense à sa propre classe. Qu'il pense aux paresseux, aux menteurs, aux tarés, et se demande s'il a tout fait pour connaître la cause du mal. Il pénétrera alors dans les ténèbres de la question sociale et se demandera avec effroi : « Peut-on vivre heureux à côté de tant de souffrances ? A-t-on le droit de jouir de la lumière, quand d'autres sont dans la nuit ? » Nous sommes tous responsables de la prostitution, de la misère. Ne fût-ce que par égoïsme bien compris, nous devons travailler au bien des autres. Un homme éclairé en vaut deux. Sa responsabilité en est accrue. L'éducation nouvelle ne doit pas être un objet de délibérations vaines. Il faut la faire entrer dans la réalité. Chacun peut y contribuer, soit directement, soit en soutenant ceux qui consacrent leur vie à cette œuvre, les Ensor, les Ferrière, les Decroly. Il faut contribuer à créer un mouvement d'éducation pour la soutenir. Il faut faire connaître et répandre la revue *Pour l'Ere nouvelle*. Elle nous donne des exemples. Elle nous montre ce qui se fait dans d'autres pays. A nous alors de montrer que nous pouvons en faire autant !

⁂

Durant la journée de vendredi, les congressistes ont encore entendu une conférence hors cadre de M. Horace Thivet, publiciste, fondateur du « Lien pour la morale sociale », précédemment délégué et chargé d'enquêtes dans les écoles de la Ville de Paris par la société de l'Art à l'école, sur le sujet suivant : « Pourquoi et comment il faut vouloir l'art à l'école. — L'art, facteur de moralisation. » L'exposé, illustré de projections et accompagné d'une exposition documentaire, a porté sur l'art ruskinien dans ses rapports avec la morale sociale, c'est-à-dire sur l'art conçu comme expression sentie du travail sain et utile.

Le congrès lui-même s'est terminé au grand salon du château de Villebon par quelques paroles très cordiales du colonel Renard, à qui Mme Alice Jouenne a répondu en adressant les remerciements chaleureux des congressistes à tous ceux qui, à Villebon, du directeur au secrétaire, M. Jacques Reynaud, et des dames de maison aux aides les plus modestes, se sont multipliés pour faire de cette réunion un séjour, trop bref sans doute, mais inoubliable. Puissent les graines semées ici germer et produire des fruits.

Livres et Revues

La Revue Pour l'Ère Nouvelle rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale, ainsi que des études relatant les essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

M. Profit, Inspecteur de l'Enseignement primaire à Saint-Jean d'Angély, Lauréat de l'Institut : *La Coopération à l'Ecole primaire*, contribution à l'idée de l'école d'après-guerre, ouvrage couronné par l'Académie française (Paris, Delagrave, 2e éd., 1924, 1 vol. in-12 de 126 p.). Préface de M. Paul Lapie, Directeur de l'Enseignement primaire, Conseiller d'Etat.

« Pas plus que l'éducation strictement individuelle, dit M. Profit (1), l'éducation sociale n'est affaire de phrases ou d'objurgations; elle est une pratique à installer dans l'esprit et dans le cœur. Si l'on pense que nos enfants doivent comprendre l'interdépendance dans laquelle vivent les hommes; si l'on veut qu'ils désirent vivre en accord avec l'idéal humain de solidarité et de concorde, si l'on se propose de leur enseigner de façon durable comment naît, grandit et prospère une communauté quelconque, il est indispensable de les faire vivre dans une petite société qui puisse leur présenter en raccourci l'image de la grande. La coopérative scolaire constituera cette société ».

Sa conception réalise le triple caractère que Dewey a lumineusement formulé:

« Il est de toute nécessité que l'enfant s'intéresse à la prospérité d'une communauté d'un intérêt pratique et intellectuel aussi bien qu'émotif, qu'il perçoive ce qui maintient l'ordre et assure le progrès de la société, qu'il désire y contribuer activement ».

Longtemps on a cru que cette ambition de réaliser l'Ecole active était une utopie. Les résultats apportés par les coopératives scolaires prouvent le contraire. Non, déclare dans le *Manuel général* du 10 mai M. André Balz, non, M. Profit n'a rien de commun avec les assembleurs de nuages. Il ne s'est pas contenté d'être l'apôtre de la coopérative scolaire; il lui a donné un corps; il l'a fait vivre et prospérer autour de lui et, par ses conférences ou ses écrits, il fait connaître à tous les amis de l'école le résultat de ses expériences...

« Or, grâce aux ressources de la coopération, l'arrondissement de Saint-Jean d'Angély possède 181 musées scolaires, un poste météorologique, 8 installations cinématographiques pour 21 classes. La valeur totale de l'outillage acquis et des installations était, au 1er mai 1923, arrêtée au chiffre de 100.000 francs...

« A notre connaissance — et notre information est sans doute incomplète, — il existe actuellement des coopératives scolaires dans onze départements : Ariège, Charente, Charente-Inférieure, Côte-d'Or, Doubs, Indre-et-Loire, Lozère, Manche, Marne, Var, Vosges.

« Je viens de lire, dans la *Revue pédagogique*, un rapport sur la situation morale et financière de la coopérative de Pont-de-Roide. Fondée en janvier 1923, elle a fait, dans le courant de l'année scolaire, plus de 2.000 francs de recettes. Elle a pu se procurer avec ses ressources des appareils de physique, un compendium métrique, des collections d'insectes, de mollusques, de fossiles, un matériel de chimie. Il faut en outre ajouter à ces acquisitions les dons intéressants de membres bienfaiteurs ou d'amis de la Société. Bref, la coopérative dispose en faveur de l'école d'un crédit annuel de 1.800 francs.

« Voulez-vous un autre exemple?

« Dans la circonscription de Remiremont, il y avait une seule coopérative en octobre 1923 ; il en existait 60 en février 1924. En quelques mois, ces petites sociétés ont recueilli 15.000 francs en argent et quantité d'objets pour leurs écoles. Elles ont même un petit bulletin de propagande qui paraît une fois par mois.

« Vous le voyez, l'idée est en marche et elle fera boule de neige.

« Dans la préface du livre de M. Profit, M. Lapie faisait remarquer que, dans une seule circonscription d'inspection, ces petites sociétés avaient réuni plus de cent mille francs...

« Enfin, à côté de ces résultats matériels et tangibles, ne faut-il pas faire cas de la vertu éducative qui, par la force des choses, se dégage de ces petites associations? Tout cet outillage scolaire n'appartient ni à l'Etat, ni à la commune, ni à l'instituteur. Il est dû à l'effort collectif. Il reste la propriété de la collectivité. En travaillant pour l'école, l'enfant sent vague-

(1) « L'Ecole et la Vie », 10 mai 1924, p. 542.

ment qu'il travaille pour lui et même pour ceux qui viendront après lui s'asseoir sur les mêmes bancs. N'est-ce pas, en définitive, sous une forme très heureuse, ce qu'on pourrait appeler « l'école à l'écolier » ? Du jour où, dans l'école, il se sentira chez lui, il la voudra toujours plus propre, toujours mieux outillée, toujours plus belle.

« M. Profit a bien vu que la coopération était, au premier chef, une œuvre d'éducation. « Bien mieux que toute autre société « scolaire, nous dit-il, elle fait agir l'en- « fant, elle l'oblige à sortir de son indi- « vidualisme pour assigner à ses efforts un « autre but que sa seule satisfaction. Elle « le prend dans l'engrenage d'une première « collaboration avec ses semblables; elle le « plie à des règles établies par ses pairs; « elle l'intéresse à un but qui le dépasse, « le progrès général ».

« Ne trouvez-vous pas qu'ainsi comprise, la coopérative implique tout un apprentissage de la vie sociale? »

⁂

J. Fontègne, Directeur de l'Office d'orientation professionnelle d'Alsace-Lorraine : *Avant d'entrer en apprentissage*, nouveaux entretiens sur l'orientation professionnelle (Collection : « Le livret du métier », directeurs : J. Roux, Inspecteur général de l'Enseignement technique, et J. Fontègne, Paris, Eyrolles, éd. 1924, 1 vol. in-12 de 213 p., 8 fr.).

Une cinquantaine de monographies de métiers comprenant les rubriques suivantes : objet du métier, aptitudes physiques, contre-indications, aptitudes requises pour mutilés, aptitudes psychiques et intellectuelles, aptitudes morales, connaissances scolaires, avantages et inconvénients de la profession, apprentissage, avenir et perfectionnement. Les « généralités » qui servent d'introduction sont un bel appel au respect du travail.

⁂

Le *Journal de Psychologie* normale et pathologique, organe officiel de la Société de Psychologie et de la Société de Psychiatrie, et dont les directeurs sont MM. Pierre Janet et Georges Dumas (Paris, Alcan) a publié récemment un numéro exceptionnel de 319 pages in-8° qui porte les dates du 15 janvier-15 mars 1924. Il est consacré tout entier à la psychologie de l'enfant et à la pédagogie. La préface, intitulée « Psychologie et pédagogie », est de la plume de M. Paul Lapie, Directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique. A juste titre, celui-ci flétrit les idées préconçues en matière d'éducation. Qu'un particulier se croie infaillible, c'est simplement ridicule : « Le premier venu, « l'homme de la rue », l'orateur de réunion publique se croit apte à trancher, sans tenir compte de l'avis des spécialistes, les problèmes pédagogiques les plus graves ». Oserons-nous ajouter que, lorsque c'est l'Etat, par l'organe de corps législatifs incompétents, qui impose des méthodes pédagogiques non fondées en science, le mal est bien autrement grand?

Nous ne pouvons songer à analyser ici ce volume d'une richesse impressionnante. Nos amis y trouveront des études de plusieurs d'entre les membres de notre ligue internationale pour l'Education nouvelle et de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève. Ce dernier est représenté par quatre noms : son fondateur, le Dr Edouard Claparède : « Le cinéma comme méthode d'étude de l'enfant » (p. 241); son directeur, M. Pierre Bovet : « Enfants vagabonds et conflits mentaux » (p. 236); son chef des travaux de laboratoire, M. Jean Piaget : « Les traits principaux de la logique de l'enfant » (pp. 48-101) et Mlle Alice Descoeudres : « La mesure du langage de l'enfant » (p. 44). Des seize études qui composent ce fascicule, une des plus intéressantes est celle de notre corédacteur le Dr O. Decroly : « Quelques considérations à propos de l'intérêt chez l'enfant » (p. 145). Il y expose les classifications génétiques de Nagy, de Ferrière et de Claparède. Il montre que les instincts biogénétiques des enfants doivent être satisfaits, sous peine de conduire à des refoulements et à des névroses, et que le milieu scolaire doit favoriser ces satisfactions à l'occasion des mille activités et incidents que suscite l'*intercourse* entre enfants. Il faut, dit-il, « placer l'enfant dans un cadre tel que des matériaux, des objets, des faits naturels et vivants, appropriés approximativement aux goûts de son âge, sans limitation préconçue, suggèrent et permettent des occupations, amorcent les intérêts latents et favorables ».

Un phénomène réjouissant, c'est que décidément la psychologie génétique, encore méconnue il y a dix ans, semble prendre le pas sur les autres aspects de cette science, tout au moins lorsqu'il s'agit d'éclairer la pratique de l'éducateur. C'est ainsi que M. J. Piaget écrit (p. 49) : « Sans la méthode génétique, on n'est jamais sûr, en psychologie, de ne pas prendre les effets pour les causes ». La progression génétique, la dépendance fonctionnelle, le fait de partir des phénomènes les plus « explicatifs », génétiquement parlant, sont seuls à même, dit-il, de permettre à l'adulte de comprendre l'enfant dans son unité et sa complexité. — C'est ainsi également que M. Lucien Herr, directeur du Musée pédagogique de Paris, parle, à pro-

pos d'un livre de K. Koffka, de *La fécondité des données fondamentales de la psychologie génétique* », et que le secrétaire de rédaction du *Journal de Psychologie*, M. I. Meyerson, termine un article bibliographique sur un ouvrage de William Stern par ces mots : « Livre indispensable à qui veut aujourd'hui faire de la psychologie génétique, et toute psychologie aujourd'hui devrait être considérée au point de vue génétique ». C'est ce que nous n'avons cessé de répéter depuis la publication, il y a dix ans, de notre ouvrage : *La Loi du Progrès en biologie et en sociologie.*

Mentionnons, pour terminer, l'excellente analyse que donne M. H. Delacroix de l'ouvrage de M. J. Piaget (que nous annoncions dans notre fascicule de juillet) : *Le langage et la pensée chez l'enfant.* On se rend compte, en lisant cet article bibliographique — comme, d'ailleurs, ce fascicule tout entier du *Journal de Psychologie*, — qu'il y a quelque chose de nouveau sous le soleil, et que la psychologie entre, elle aussi, dans une ère nouvelle qui doit la rendre digne d'éclairer le « Siècle de l'Enfant ».

⁂

L'Ecole maternelle française est une nouvelle revue mensuelle publiée à Paris, dès octobre 1923, chez A. Jeandé, J. Bougerolles successeur, 74, rue de Rennes (VIe) (France 12 francs par an; étranger 14). Elle étudie l'« éducation des enfants de 2 à 7 ans dans les écoles maternelles, les classes enfantines, les jardins d'enfants, les classes Montessori et les cours préparatoires des écoles primaires ». L'éditorial du fascicule premier, signé par Mme R. Evard, Inspectrice générale des Ecoles maternelles, présente le journal comme « une sorte de tribune où l'on pourra exposer ses idées, les discuter, où l'on pourra faire part de ses expériences pratiques, de ses découvertes, s'il y lieu, de ses joies professionnelles, de ses déceptions aussi ». Simplicité, sincérité, désir de servir, tels sont les mots d'ordre de la nouvelle revue.

Voici le titre de quelques articles publiés jusqu'ici : D^r Th. Simon : « Y a-t-il une pédagogie de l'Ecole maternelle française? »; Mlle Descoeudres : « Ce que les normaux doivent aux anormaux » ; Mlle Soustre : « Mme Kergomard 1884 et Mme Montessori 1904 »; Mme et M. J. Le Gall : « Page des livres : l'école active » (excellent article sur l'ouvrage d'Ad. Ferrière). — Les sujets sont rangés sous différentes rubriques : « Nos idées ; Notre matériel; Chez nous; Ailleurs; Partie pratique; Chant; Procédés pratiques; Dessin ».

Les institutrices des écoles maternelles et, ajoutons ceci, les mamans aussi, trouveront dans ces pages une multitude d'idées justes, de bons conseils, de suggestions, de procédés ingénieux. On sent qu'un souffle nouveau passe sur l'école maternelle française, souffle qui, comme tout ce qui est vraiment nouveau et éternellement vrai, la ramène à la doctrine des grands intuitifs du passé, des précurseurs incompris ou mal compris de leurs contemporains. Les citations que Mme Soustre nous donne à cet égard de Mme Kergomard sont typiques. Nous vivons entourés de perles précieuses dues à l'intuition des cœurs généreux du passé; il faut que la science les redécouvre pour que nous les apercevions!

Le premier fascicule contient, en première page, le texte de la conférence de clôture que le D^r Th. Simon a faite au Cours normal d'éducation maternelle du Boul. des Batignolles, le 22 mars 1923. Cet article — nous permettra-t-on de l'avouer en toute sincérité? — détonne dans l'ensemble. C'est une charge que les connaisseurs ont jugée injuste contre le Decrolysme et le Montessorisme. Le ton même en est agressif; ce n'est pas le scepticisme du savant. Comment expliquer cette attitude? Nationalisme? La psychologie de l'enfant est une et universelle et le nationalisme n'a que faire là où sont en jeu nos tout-petits! — Importance excessive attachée au contrôle expérimental? Nul ne méconnait cette importance, mais entre les novateurs qui expérimentent et l'arrière-garde de la science qui fixe au moyen de textes et de statistiques les résultats obtenus, il y a place pour les organisateurs qui fixent (provisoirement) les résultats pratiques dont les novateurs ont prouvé l'excellence. Nous croyons que si le D^r Th. Simon, dont nous estimons plus que quiconque l'admirable travail expérimental, avait à tenir lui-même une classe de tout-petits, il constaterait que les méthodes Decroly et Montessori, quoique discutables dans tels de leurs détails, sont actuellement, avec la méthode Dewey, ce qu'il y a de plus parfait pour servir d'outil au praticien. C'est de ce tremplin-là qu'il faut partir pour faire mieux. Et c'est ce mieux que cherchent les pionniers de l'Ecole active. Rien de ce que déclare le D^r Th. Simon, quand il quitte la plume du polémiste pour se révéler constructeur de la pédagogie de l'avenir, n'est en contradiction avec les résultats auxquels arrivent les praticiens de l'Ecole active. Constatons-le avec joie.

⁂

L'Educateur protestant (N° 9, 10 oct. 1923) publie un article de M. Alexandre Westphal, intitulé « Les Principes de l'édu-

cation protestante ». L'auteur fait défiler les différentes méthodes d'éducation depuis le moyen âge, et relève la différence entre les méthodes catholiques et protestantes. Relevons cette simple note: 1 Coménius (1592-1671), le grand pédagogue tchèque, fut le premier apôtre de la méthode d'intuition dans l'enseignement. Son mot d'ordre était : « Allons au grand air ». Il réclamait l'école unique pour tous et l'instruction intégrale pour tous. Selon lui, l'école primaire doit donner des notions élémentaires sur l'ensemble du savoir humain, les enfants de toutes conditions doivent la fréquenter; les écoles supérieures doivent être organisées de façon à être accessibles à tous ceux qui montrent des aptitudes, quelle que soit leur condition sociale; l'école primaire doit faire disparaître les préjugés de classes et réconcilier les peuples ».

Ne croirait-on pas lire le programme des Compagnons de l'Université nouvelle, rédigé en 1918 dans les tranchées de la grande guerre? Aussi bien, Coménius n'a-t-il pas de plus fervents apôtres que les Tchèques d'aujourd'hui, pour la plupart champions éclairés de l'Education nouvelle. N'ont-ils pas de qui tenir? Lors de sa visite au Bureau internationl des Ecoles nouvelles, en 1923, l'un d'entre eux, et non des moindres, le grand philosophe, éducateur et homme d'action, Thomas G. Masaryk, fondateur et président de la Tchéco-Slovaquie, nous l'a bien montré. Soulignant du doigt le titre de notre ouvrage, *L'Ecole active*, il a dit ceci simplement : « Voilà l'avenir ».

⁂

Le n° 11 (juin 1923) du *Bulletin de la la Société française de pédagogie* (Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, 5e) est intéressant. Il contient le résumé d'une conférence de M. Roger Cousinet sur « Le travail libre à l'Ecole » (pp. 330 à 332), où il a parlé du Dalton-Plan, de la méthode Decroly et de ses propres expériences de travail collectif — et le résumé d'une conférence de M. J. Le Gall, professeur à l'Ecole des Arts appliqués à l'Industrie, sur « Une orientation nouvelle du Travail Manuel » (pp. 342 à 351). Nos lecteurs connaissent les métiers Le Gall (tissage, galons, poterie). Leur initiateur en montre ici excellemment la valeur esthétique et morale s'exerçant automatiquement sur le subconscient du petit enfant.

⁂

M. Edme Fassy consacre à la « nouvelle méthode de français » de Bocquet-Perrotin, dite méthode sensorielle, un article dans la *Revue mondiale* du 15 sept. 1923.

Beaucoup d'autres articles de revues mériteraient d'être développés ici. Faute de place, contentons-nous de signaler à nos lecteurs ceux qui suivent. Nous les prenons simplement par ordre chronologique.

La *Revue de l'Enfance* (Paris, 37, rue Boissy-d'Anglas, VIIIe) de février, contient p. 215 un article de notre collaborateur, M. Gérard Boon, directeur de la rééducation du langage à Bruxelles, sur *La rénovation de l'enseignement en Belgique*. Exposé de la méthode Decroly. — P. 221, M. M. Profit montre comment *les coopérateurs scolaires apprennent à expérimenter :* petits élevages, aquarium, cultures en classe. Réalisation d'Ecole active.

⁂

Le *Bulletin de Société Alfred Binet* de février-mars contient, p. 87, un article d'une merveilleuse clarté logique de M. Goblot, Professeur à la Faculté des Lettres de Lyon : *L'abstrait et le concret*. Pas un mot de trop; c'est concentré, ardu peut-être à saisir, mais parfait de forme et de fond.

⁂

Dans le *Manuel général* du 15 mars, lire, p. 576, *Les idées de H. G. Wells sur l'enseignement de l'histoire*, idées qui se rapprochent de celles de M. R. Cousinet : L'histoire des choses, amorçant la notion d'évolution de l'humanité.

⁂

L'Educateur protestant (pédagogie, études morales et religieuses. — Editions de « La Cause », 47, rue de Clichy, Paris), du 10 mai, contient une « Méditation » de M. Roger Hollard : *Liberté et service* — et quelques pages de M. Jean Beigbeder sur *L'apprentissage de la liberté civique par l'autonomie des écoliers* », extraits d'une thèse de l'auteur sur « la formation du futur Citoyen à l'Ecole primaire publique », qui sera publiée prochainement.

⁂

Le *Bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse romande* résume (10 et 25 mai) une conférence de M. Billy Baillod sur *l'Ecole populaire d'aujourd'hui*, où il traite entre autres des théoriciens de l'école (Claparède, Bovet et Ferrière, p. 155) et de l'Ecole active.

⁂

Lire dans *L'Ecole et la Vie* du 17 et 24 mai : *Un essai d'adaptation de la Méthode Decroly pour le groupement des matières de l'enseignement*, par notre amie, Mlle M.-R. Wauthier.

Nouvelles Diverses

Écoles rénovées de Paris

Lors de son bref séjour à Paris, au début de mai 1924, le Directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles n'a pu visiter que deux écoles rénovées. Il a vu tout d'abord, sous la conduite de Mlle Bonne, la section Montessorienne du Collège de Sévigné (18, rue de Condé, Paris XVIe). M. Ferrière a regretté l'absence de Mme Maurette, organisatrice de cette section, et de Mlle Sance, la Directrice du Collège Sévigné, qui se trouvaient absentes à l'époque de sa visite. Les institutrices présentes, Mlle Bonne surtout, ont marqué une vive intelligence de l'âme enfantine et de ses besoins. Dès que le matériel, récemment acquis, sera entré dans les usages des petits — garçons et fillettes, — on constatera cette « stabilisation » psychologique qui est si caractéristique de l'effet produit par la technique Montessori.

A Courbevoie, à l'école Montessori officielle de la rue Hudri, Mlle Géraud, inspectrice des Ecoles maternelles, a montré à M. et Mme Ferrière les trois classes organisées il y a quelques années déjà. Locaux clairs et avenants ornés de peintures à fresque conformes aux goûts des tout-petits. Ici la « stabilisation » psychologique est chose acquise. Ces enfants d'ouvriers et de petits commerçants ont une fraîcheur d'âme incomparable. C'est une jouissance des yeux que de les voir vivre en toute sérénité. Fait remarquable, tandis que les enfants de la campagne n'apprennent en général à lire et à écrire que vers 6 ou 7 ans (du moins en Suisse romande), les enfants des villes, peut-être parce qu'ils sont plus privés de pleine nature, s'attachent spontanément aux mots et aux lettres dès 4 ou 5 ans, parfois même avant!

Lors de ses prochains séjours à Paris, M. Ad. Ferrière compte, si cela lui est possible, aller voir les personnalités suivantes :

Mlle Asta Imbert, 11, rue Bosic, Paris, XVIe. — Mlle Louise Couve, Petite Ecole, 40, rue Pierre-Guérin, Paris XVIe. — Mlle Brunot, 30, rue Jacob, Paris VIe. — Mlle Durand, l'Espérance, 1, rue Fontbrun, Melun (Seine-et-Marne). — Mlle Courteix, Directrice du Jardin d'Enfants du Lycée Molière, rue du Ranelagh, Paris, XVIe. — Mlle la Directrice du Jardin d'Enfants du Lycée Victor Duruy, Boulevard des Invalides, Paris VIIe. — Mlle Brunot, Directrice du Jardin d'Enfants du Lycée Jules Ferry, Boulevard de Clichy, Paris IXe. — Mlle Roberty, Directrice du Jardin d'Enfants de l'Ecole Alsacienne, rue Notre-dame-des-Champs, Paris VIe. — Mlle Y.-L. Lévy, Directrice du Jardin d'Enfants populaire, 37, rue Tournefort, Paris, Ve. — Mlle Lehmann, Directrice du Jardin d'Enfant populaire, rue du Moulin-Vert, Paris XIVe. — Mlle Grivet, directrice du Jardin d'Enfants populaire, rue du Bout-du-Rang, Gentilly (Seine). — Mme Hertz, Directrice de la « Petite Ecole », 40, rue Pierre-Guérin, Auteuil XVIe. — Mlle Amieux, Directrice de l'Ecole Normale de Sèvres, et Mlle Stoeckel, Directrice du Jardin d'Enfants de l'Ecole Annexe, Ecole Normale de Sèvres, Sèvres (Seine). — Mlle Hirsch, 4, rue Belloni, Paris XVe, qui s'occupe de fonder et d'installer les jardins d'Enfants des cités-jardins de la Compagnie de Chemins de fer du Nord, enfin Mme Lebrun, directrice de l'Ecole La Fayette, 56, rue Charles-Laffitte, à Neuilly-sur-Seine.

⁂

Vers le Bureau International d'Éducation

Voici la lettre que M. Ad. Ferrière a adressée, le 14 juin 1924, à Monsieur le Professeur Th. Ruyssen, Secrétaire général du Conseil de l'Union internationale des Associations pour la Société des Nations, 1, avenue de la Toison-d'Or, à Bruxelles.

Monsieur,

Lors du IIIe Congrès international d'Education morale, que j'ai eu l'honneur de présider à Genève en 1922, Monsieur le Dr F. Zollinger, secrétaire du Département d'Education du canton de Zurich, a présenté un rapport sur la nécessité de créer un Bureau international d'Education, s'occupant en particulier d'Education morale. Déjà, lors du IIe Congrès international d'Education morale, qui avait eu lieu à La Haye en 1912, il avait présenté un rapport dans le même sens. D'autre part, un grand nombre d'Associations et de particuliers réclament la création auprès de la Société des Nations d'un Bureau International d'Education. En 1921, j'ai eu l'occasion de présenter à M. Inazo Nitobé, sous-secrétaire de la Société des Nations et chef de la Section des Bureaux Interna-

tionaux, un avant-projet qui a été publié la même année dans divers journaux (1).

A la suite du Congrès d'Education morale de 1922, une union étroite s'est établie entre quatre organisations internationales que je mentionnerai par ordre de création et qui constituent d'ores et déjà, quoique sur une base privée et sous une forme décentralisée, un Bureau international d'Education. Ce sont :

Le Bureau internationl des Ecoles nouvelles, créé en 1899; l'Institut J.-J. Rousseau, centre de documentation et de diffusion, créé en 1912; la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, créée lors du 1er Congrès international d'Education nouvelle, à Calais, en 1921, et l'Association des congrès d'Education morale, décidée le 1er août 1922, à Genève, et dont le Bureau international se trouve à La Haye.

Je sais que les différents congrès de l'Union internationale des Associations pour la Société des Nations ont étudié ce problème du Bureau international d'Education. Je crois savoir qu'un grand nombre de membres de la Société des Nations, ainsi que du Conseil de la Société des Nations seraient favorables à la création d'un Bureau international d'Education, mais que les ressources dont dispose la Société des Nations ne sont pas suffisantes pour soutenir un organisme nouveau.

Je viens donc, au nom du Bureau international d'Education nouvelle, et au nom de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, dont je suis le représentant dans les pays latins, vous prier de porter à l'ordre du jour de la prochaine assemblée des Associations pour la Société des Nations la question suivante : qu'il plaise à l'Assemblée de recommander aux différentes Associations d'assurer dès maintenant un crédit annuel au Bureau international d'Education, constitué par les quatre Associations sus-nommées.

Ce crédit pourrait être calculé au prorata du nombre des nationaux qui font partie de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, membres dont nous possédons la liste très complète, car elle coïncide avec l'abonnement à la revue « Pour l'Ere nouvelle » publiée simultanément en français à Genève, en anglais à Londres et en allemand à Berlin.

Les Associations qui constituent actuellement le Bureau international à titre officieux se trouvent en effet acculées à cette alternative : ou bien disposer de subsides suffisants pour faire face à une tâche sans cesse grandissante, ou bien disparaître faute de ressources. La disparition de ces activités, et en particulier de la revue qui leur sert d'organe, serait une perte nette pour le progrès de la civilisation.

Je n'ignore pas que le délai est déjà passé pour présenter des demandes à traiter au Congrès du 28 juin. Toutefois, sur le conseil de M. Ernest Bovet, secrétaire de l'Association Suisse pour la Société des Nations, je prends la liberté de vous prier de décréter l'urgence en faveur de la demande que je vous adresse. M. E. Bovet m'a promis que, si ma demande est dicutée, il la soutiendra chaleureusement.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de ma considération très distinguée.

Ad. FERRIÈRE.

P.-S. — A titre documentaire, veuillez trouver ci-dessous la liste des membres du comité d'honneur du Groupe français d'Education nouvelle.

M. François-Albert, Sénateur. — Mlle Allégret, Directrice du Lycée Victor Duruy. — MM. Bourdelle, Sculpteur; Jules Breton, Sénateur, ancien Ministre; F. Brunet, Conseiller Municipal de Paris; Jean Brunhes, Prof. au Collège de France; Brunot, doyen de la Faculté des Lettres; Ferdinand Buisson, Député; Georges Duhamel, Homme de Lettres; Paul Fauconnet, Professeur à la Sorbonne ; Anatole France, de l'Académie Française; Léon Frapié, Homme de Lettres; Charles Gide, Professeur au Collège de France; Justin Godard, Député, ancien Ministre; H. Gourdon, ancien Directeur général de l'Instruction Publique en Indo-Chine; Herriot, Député, Maire de Lyon; La Marquise de Laborde. — MM. Hugues Le Roux, Sénateur; Rémy Perrier, Professeur à la Sorbonne; Le Dr Pierre Régnier; Georges Renard, Professeur au Collège de France.

⁂

La lutte pour la paix universelle et l'éducation nouvelle

Le spectre de la guerre menace encore l'horizon de l'homme. Il faut le tuer. La guerre mondiale a accumulé assez d'horreurs. Il semble que d'une seule âme l'humanité devrait exécrer la guerre, toute guerre. Mais elle oublie. Des généraux et des publicistes nous entretiennent avec complaisance de la « prochaine guerre ». Ne laissons pas les enfants jouer avec le feu. La prochaine guerre, si elle éclatait, pourrait bien conduire à l'anéantissement de notre civilisation.

Un homme l'a compris mieux que quiconque : M. Gustave Spiller. Il fut l'initiateur en 1908 et l'organisateur du Ier Congrès international d'Education morale. Appelé au B. I. T. à Genève, il fut mon collègue au Comité d'organisation du IIIe Congrès international d'Education morale. Aujourd'hui, atteint par la limite d'âge, il

(1) Voir mon ouvrage : *La Pratique de l'Ecole active* (Neuchâtel, éditions Forum, 1924), pages 163-164.

s'est lancé à corps perdu dans l'organisation d'une vaste campagne à la fois contre la guerre et pour la Société des Nations, qui a pris pour titre : « Campagne universelle de sept ans pour mettre fin à la guerre ». Ce sera — et c'est déjà en partie — une fédération de toutes les sociétés pour la paix qui existent et qui, jusqu'ici, travaillaient en ordre dispersé. Il faut unifier tout cela. En 1925, on mettra sur pied une puissante organisation mondiale à laquelle participeront des millions d'individus (vous aussi, lecteurs de ces lignes, n'est-ce pas?) — En 1926, on exercera une pression auprès de toutes les nations pour qu'elles acceptent de faire arbitrer les différends internationaux sans le recours aux armes, et règlent les conflits de leurs minorités nationales selon les directives fixées par la Société des Nations. — En 1927, on poussera les nations à créer des Commissions d'experts chargées de rapporter dans l'espace d'une année sur les étapes précises à fixer pour substituer, tant sur le terrain national que sur le terrain international, un régime de paix au régime de la guerre, et l'on engagera les gouvernements à octroyer généreusement l'autonomie aux groupes ethniques qui dépendent d'eux. — En 1928, on priera les gouvernements de faire tenir à l'Assemblée de la Société des Nations deux sessions extraordinaires pour examiner le problème de la paix mondiale; on demandera également aux groupements d'établir la liberté de commerce dans le monde entier. — Enfin, en 1929 et 1930, pression suprême auprès des gouvernements pour que l'Assemblée de la Société des Nations soit en mesure d'accomplir dans sa plénitude l'œuvre de paix que l'humanité attend d'elle.

« Luttez pour sortir des mille années de guerre du passé, luttez pour entrer dans les mille années de paix de l'avenir », s'écrie M. G. Spiller. — « Vivre d'abord! déclare-t-on. Ce n'est pas la guerre, mais seule la justice organisée qui peut assurer la vie. » — « La guerre réclame l'esprit guerrier et l'esprit guerrier réclame la guerre. » — « Qu'est-ce qui doit l'emporter dans les affaires internationales, la loi ou l'anarchie? Tout est là. » — « Aidez à la finance à lancer ce vaisseau solide qui sauvera des milliards de vies et anéantira la guerre ». — « La paix universelle. Coût : moins qu'un simple et éphémère super-dreadnought ». C'est par ces formules et d'autres analogues que le pilote de la Campagne de sept ans contre la guerre encadre les pages où il expose ses moyens de lutte.

Parmi ces moyens, il en indique qui effleurent le problème de l'éducation, mais qui, à mon gré, ne l'atteignent pas assez directement. Il mérite d'être placé au plein centre de la lutte pour la paix universelle.

« Contribuez avec énergie, nous dit-il, à propager, par la parole ou autrement, les buts subsidiaires qui viennent appuyer l'œuvre de la paix, par exemple : la coopération internationale en général; l'attitude loyale à observer en faveur des autres nations et en faveur des minorités nationales, raciales, linguistiques et religieuses; une presse patriotique pénétrée de l'esprit international; une étude des autres peuples conçue dans un esprit de sympathie; la modernisation de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique dans les écoles; la lutte contre les monopoles et en faveur de la liberté du commerce; les voyages à l'étranger ».

Comme on le voit, il ne semble pas que l'auteur ait aperçu — ou, du moins, suffisament souligné ici — l'importance primordiale du problème de l'éducation nouvelle, conçu comme élément dans la lutte en faveur de la paix par le droit.

Comme le directeur du « Bureau international des Ecoles nouvelles » fait partie dès le début (avril 1924) du Comité d'initiative de la Campagne de sept ans contre la guerre, il a eu à cœur d'adresser à la fin d'août à M. Spiller une lettre dont voici la conclusion :

« Je voudrais saisir cette occasion pour vous dire la profonde admiration que j'éprouve en présence de votre Campagne de sept ans. Je voudrais aussi vous dire quels sont, à mon avis, les trois principaux obstacles à la paix, donc les trois dragons auxquels vous, moi, nous tous, devrons nous attaquer avant tout et par-dessus tout pour remporter la victoire.

« 1. C'est d'abord l'organisation occulte du CAPITAL international qui vise des PROFITS PARTICULIERS opposés au bien universel et qui dispose de la production, de l'industrie, du commerce et de l'opinion (par la presse) à son bénéfice à elle.

« 2. C'est ensuite l'existence d'une LÉGISLATION économique et sociale qui tolère l'INJUSTICE la plus flagrante. Le socialisme montre admirablement ce côté de la pathologie mondiale, mais les individus sont encore bien loin d'être tous capables d'appliquer les remèdes qu'il indique.

« 3. C'est enfin et surtout la pratique universelle d'une ÉDUCATION qui, loin de développer l'énergie de la volonté et l'esprit critique scientifique chez l'enfant et l'adolescent, du dedans au dehors, exerce sur ceux-ci une PRESSION DU DEHORS AU DEDANS, leur imposant les dogmes, croyances, vérités et volontés des adultes. Par

là, on fait des esclaves et non des hommes maîtres de soi. On prépare une opinion docile aux puissances du Siècle, et non une opinion au service de l'Idéal du Bien, qui doit dominer les siècles.

« Connaissez-vous Mlle Dr Elisabeth Rotten. Elle est une des plus grandes pacifistes du monde. En 1914, elle a sauvé par la Croix Rouge allemande, dont elle était l'âme, des milliers d'enfants belges, avant l'action Solvay et avant l'action Hoover. Aujourd'hui, elle s'occupe d'éducation. Vous verrez son nom en tête de ce papier. Eh bien, elle a dit un jour : « Toutes les sociétés pacifistes du monde n'obtiendront rien sans l'*éducation*, au vrai sens du terme; au contraire, *avec* l'éducation, toutes les sociétés pacifistes du monde deviendront inutiles, car l'expérience de la vérité et de la coopération les feront paraître à tous les hommes comme les buts évidents et nécessaires de l'action humaine vers l'idéal de la paix. L'éducation nouvelle d'abord, le reste, la paix, elle aussi, sera donné par surcroît ».

« Et c'est pourquoi je voudrais qu'à la page 4, ligne 25 de votre manifeste, là où vous parlez d'histoire, de géographie et d'éducation civique, vous ajoutiez : *l'école active est l'éducation morale et sociale selon l'éducation nouvelle, conformes à la science de l'enfance et telles que les répand dans le monde la « Ligue internationale pour l'Education nouvelle »* (*New Education Fellowship*).

Ad. Ferrière.

⁂

Une école internationale à Genève

Le 15 septembre dernier, l'Ecole internationale de Genève a ouvert ses portes. Elle est placée sous le patronage du Bureau international des Ecoles nouvelles. M. Ad. Ferrière est nommé directeur général psycho-pédagogique, et les locaux en sont installés dans un chalet rustique de la propriété Ferrière, à Genève, route de Florissant, 45.

Cette école est née d'un quadruple concours : 1° Initiative prise par un Comité de quinze membres du secrétariat de la Société des Nations, du Bureau international du Travail, du Comité universel des Unions chrétiennes de Jeunes Gens, de l'Union internationale de Secours aux enfants et de l'Association de Secours aux Etudiants européens; 2° Offre d'un groupe américain de nous assurer le concours de Miss Fake, collaboratrice de M. Carleton W. Washburne dans les écoles publiques de Winnetka, Illinois — les écoles novatrices les plus remarquables des Etats-Unis; 3° Adjonction à l'Ecole internationale, à titre de section maternelle, de la « Petite classe » de Florissant, fondée en 1921 par Mlle Marie-Anne Ferrière, diplômée des « Asili d'Infanzia » du Tessin (méthode Montessori); enfin 4° prêt de la propriété Ferrière et du concours du directeur du B. I. E. N.

Le directeur de l'Ecole est M. Paul Meyhoffer, licencié en théologie et ancien professeur à la « Maison des Petits » de l'Institut J.-J. Rousseau. Seules les sections maternelle et primaire sont organisées pour le moment. L'école est coéducative à tous les degrés. On n'y observera ni programme ni horaire rigides. Voici d'ailleurs quelques indications empruntées au programme :

« Organisée pour répondre aux besoins particuliers des membres de la colonie internationale de Genève dont l'importance s'est beaucoup accrue ces derniers temps, l'école, d'après les directives du Comité, est aussi « internationale » que possible — tant par l'effort du personnel enseignant que par les matières du programme et la composition des classes. — Le programme prépare les élèves aux principales écoles et universités d'Europe et d'Amérique.

« Les méthodes de travail sont celles de l'Ecole active, qui ont remporté un plein succès sous la direction de Miss Parkhurst en Angleterre, de M. John Dewey et de M. Carleton W. Washburne, de Winnetka, aux Etats-Unis, du Dr Decroly à Bruxelles, du Dr Claparède à la « Maison des Petits » de Genève, et de M. Ad. Ferrière dans les Ecoles nouvelles de la Suisse. Ces méthodes ont pour but de développer chez l'enfant le sens de l'observation, le goût et l'aptitude au travail. Les observations et activités personnelles de l'enfant dans le milieu environnant forment le point de départ de la plupart des études.

« Des aperçus divers sur d'autres pays et d'autres époques conduisent à l'étude de sujets comme l'histoire, la géographie et la littérature. Les enfants sont entraînés à trouver l'expression juste de leur pensée au moyen de rédactions, de lectures, par le travail manuel, le dessin et la musique. Les techniques, telles que les mathématiques et la grammaire, font l'objet d'exercices systématiques.

« Une attention toute spéciale est dévolue aux aptitudes particulières des enfants, que ceux-ci travaillent individuellement ou par groupes.

« Toutefois, le but de l'école n'est pas seulement de développer l'individualité de ses élèves, mais aussi de favoriser chez eux le sentiment de la responsabilité collective par l'emploi judicieux du régime de l'autonomie des écoliers ».

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. I. E. N.

Projet d'École nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909. .. .. Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich .. .. Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et en sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915.. Fr. 15.—

Transformons l'École, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50

L'Éducation dans la Famille, IIIe édition, Neuchâtel, Editions Forum.. .. Fr. 2.70

L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 .. .. Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).

Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse, Genève, Pélisserie, 18, 1921.. Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 2.50).. Fr. 1.25

L'École active, tome I : **Les Origines**, tome II : **Principes et applications**, Neuchâtel, Editions Forum, 1922. IIe édition.. .. Fr. 11.— (En France, Fr. 20.—).

La Pratique de l'École active, Editions Forum, Neuchâtel .. .. Fr. 5.— (En France, Fr. 12.—).

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une École nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915.. .. .. Fr. 3.75

Élisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Pélisserie, 18. .. .. Fr. 2.50

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses.*

Table des Matières de ce fascicule

Pages

Le Château de Villebon 1

I. Béatrice ENSOR et Ad. FERRIERE : Comment concilier le postulat moderne de la psychologie : respecter l'individualité de l'enfant et ses besoins, avec les exigences actuelles de l'enseignement collectif dans les écoles publiques? 2

II. Dr Hugo OLTRAMARE : La crise de la puberté 3

III. Georges BERTIER : L'Education sexuelle 5

IV. Ad. FERRIERE : La coéducation des sexes dans la famille et à l'école 8

V. Dr ALLENDY : La psychanalyse 11

VI. Dr Henri LAUGIER et F. PAPILLON : La sélection des intelligences et la réforme de l'enseignement 13

VII. Dr O. DECROLY : De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses 16

VIII. Alice JOUENNE : Un service d'aide sociale à l'Ecole primaire 19

Livres et Revues 20

Nouvelles diverses : Ecoles rénovées de Paris, Vers le Bureau international d'Education, La lutte pour la paix universelle et l'éducation nouvelle, Une Ecole internationale à Genève 24

Extraits de la table des matières de la revue " POUR L'ÈRE NOUVELLE "

N° 1. — JANVIER 1922

Pages

Notre Ligue 1

« Pour l'Ere Nouvelle » Editorial 2

B. ENSOR : Le Congrès de Calais 5

Georges BERTIER : Le problème de l'éducation en France à l'heure actuelle 8

Roger COUSINET : La Nouvelle Education 10

M.-R. WAUTHIER : Un essai de « Self-government » dans une classe française .. 12

A. HAMAIDE : L'OEuvre du Dr Decroly en Belgique 16

G.-C. FERRARI : L'éducation de l'activité spontanée chez les enfants 19

F.-M. BALDWIN : Une école active en Angleterre. St-Christopher-School 21

N° 2. — AVRIL 1922

« L'Education nouvelle » de Paris 31

J. DECROIX : Les compagnons et l'Ecole unique 33

Maria VALLI : L'esprit de la méthode Montessori 37

Hilaire DEMAN : La Coéducation des sexes. I. 39

N° 3. — JUILLET 1922

Pages

E. JAQUES-DALCROZE : Le Rythme 51

Roger COUSINET : L'Art des Enfants 53

M.-R. WAUTHIER : Congrès de « La Nouvelle Education » à Versailles 55

A. JOUENNE : Une Ecole permanente de Plein Air à Paris 61

Ad. FERRIERE : Les Ecoles nouvelles à la campagne en mars 1922 (avec tableau synoptique) 64

N° 4. — OCTOBRE 1922

Dr O. DECROLY et R. BUYSE : Le rêve entrevu. Une Journée à Park School (U. S. A.) 70

Aux Etats-Unis. Aperçu du mouvement en faveur de la rénovation de l'éducation 75

Hilaire DEMAN : La Coéducation des sexes. II. 78

Les Ecoles de Plein Air. Vœux du 1er Congrès international de Paris 83

Le Troisième Congrès international d'Education morale 84

N° 5. — JANVIER 1923 Pages

Adolphe APPIA : L'Enfant et l'Art dramatique 2
Magaret MORRIS : Les bases naturelles de l'Education 5
Georges WALZ : Les internats d'Education de l'Etat à Vienne, suivi d'une lettre de Mgr SEIPEL 7
Hilaire DEMAN : La Coéducation des sexes (fin) 10

N° 6. — AVRIL 1923

Ad. APPIA et Ad. FERRIERE : A propos de l'Enfant et de l'Art dramatique..... 24
O. PRIOR : L'Education des tout-petits par le travail manuel 27
Elisabeth ROTTEN : Les Communautés scolaires de Hambourg..... 30
L.-A. HAWLICZEK : La guilde de Saint-Christophe 32
M. SOLA : Nouvelles d'Espagne (Ruffino Carpena) 34
W. SCHADOW : L'Ecole active, d'Ad. Ferrière 35

N° 7. — JUILLET 1923

J. DELGOFFE : Une Ecole expérimentale à New-York 46
Alice JOUENNE : La Pédagogie de l'Ecole en Plein Air 53
Gabriel RAUCH : Une école de « bricolage »..... 55
Ad. FERRIERE : Une république d'enfants : l'Odenwald 57
Dr Georg KERSCHENSTEINER : La conception pédagogique du travail..... 60
Ecoles expérimentales aux Etats-Unis..... 63
Ad. FERRIERE : Suggestion et Autosuggestion, de Ch.-L. Baudouin..... 65

N° 8. — OCTOBRE 1923

Le 2e Congrès international d'Éducation nouvelle à Montreux.

I. Ad. FERRIERE : Discours d'inauguration.. 73
Hermann TOBLER : L'Ecole du Livre et l'Ecole de l'Entr'aide 80
Alice JOUENNE : L'Enfant devant la nature.. 82
Roger COUSINET : L'auto-éducation et le travail collectif 86
John EADES : Le système Dalton dans les Ecoles primaires 89

II. — **Ecoles publiques rénovées.**

Georges BERTIER : L'utilité de l'Ecole nouvelle pour l'Ecole publique..... 97
Otto ROMMEL, Otto GLOEKEL, Victor FADRUS : L'esprit nouveau dans l'Education en Autriche 100
Peter PETERSEN : Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg..... 106
Stanwood COBB : L'Association pour l'Education progressive et le mouvement des Ecoles nouvelles en Amérique..... 109

III. — **Le point de vue des psychologues.**

Emile COUE : Suggestion et Autosuggestion.. 111
Charles-L. BAUDOUIN : Les Souvenirs d'Enfance 114
Dr O. DECROLY : Comment l'Education intellectuelle contribue à sublimer les tendances 116
Dr C.-G. JUNG : Education et analyse psychologique 118
ID : Types psychologiques..... 122

IV. **Questions connexes.**

O. CIZEK : Créations d'art spontanées chez l'enfant 127
Emile JAQUES-DALCROZE : La gymnastique rythmique 129
Marguerite STREICHER : L'Education physique et la conduite de la vie..... 130
Hélène SCHEU-RIESZ : Littérature universelle pour enfants..... 132
Elsa KOEHLER : L'enseignement des langues vivantes basée sur la psychologie expérimentale 134

V. — **Coup-d'œil d'ensemble.**

Beatrice ENSOR : Discours de clôture..... 137

N° 9. — JANVIER 1924

J. DELGOFFE : Le classement des élèves et la mesure du rendement qu'ils fournissent. 2
Ch.-L. BAUDOUIN et Ad. FERRIERE : Effort et autosuggestion 6
Dr L. PAUCHET : Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères. 8

N° 10. — AVRIL 1924

Béatrice ENSOR : L'esprit du temps nouveau. 22
Ad. FERRIERE : Progrès actuels du mouvement en faveur de l'Education nouvelle.. 23
Jean DUPERTUIS : Les Ecoles Plein Air I... 25

N° 11. — JUILLET 1924

Béatrice ENSOR : Notes de voyage 42
Edith COOPER : Un programme d'enseignement biologique 44
L. C. : L'Ecole rénovée de Milan..... 46
H. : Une Ecole miraculeuse 47

N° 12. — OCTOBRE 1924

Dr O. DECROLY : Expériences d'Education nouvelle à La Haye 62
Louise BRIOD : La Méthode Montessori dans les Ecoles primaires du Tessin..... 65
Jean DUPERTUIS : Les Ecoles Plein Air. II... 68
Ad. FERRIERE : Jan Ligthart par W. Gunning 72

POUR L'ÈRE NOUVELLE

publie des articles sur les expériences pratiques réalisées en matière d'éducation progressive. Elle s'intéresse aux sujets suivants :

1. Applications à l'éducation des découvertes les plus récentes de la psychologie de l'enfant.
2. La loi biogénétique et les étapes dans l'évolution des intérêts de l'enfant.
3. La joie dans l'éducation.
4. L'Ecole active.
5. Comment l'Ecole nouvelle conçoit les programmes, les méthodes et les horaires.
6. L'Autonomie des écoliers.
7. La coéducation des sexes.
8. L'Art à l'Ecole.
9. Le travail manuel au service de l'éducation.
10. La gymnastique naturelle.
11. L'Ecole au soleil.
12. Les Ecoles nouvelles à la campagne.

Pour l'Ère Nouvelle publie en outre des comptes rendus des principaux ouvrages de langue française parus dans les domaines qui l'intéressent.

L'Émancipatrice, Rue de Pondichéry, 3, Paris. — 3906-10-21